



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID
Facultad de Formación de Profesorado y Educación
Programa de Doctorado en Educación

*Transformar la forma de enseñar música en la universidad.
Una investigación-acción en una universidad ecuatoriana*

Tesis doctoral

Óscar Elías Bolívar Chávez

Dirigida por el Dr. Joaquín Paredes Labra
Madrid, 2018

Resumen

El progreso de las naciones y sus economías está sustentado en las capacidades de sus ciudadanos y la actualización dinámica de la educación universitaria, incluyendo el complejo aprendizaje musical que estimula el desarrollo de habilidades auditivas, ejecución y creación, asimilación de contenidos, conceptos y sistemas teóricos que aporta a los individuos mayor seguridad, capacidad de aprendizaje y memoria, mejora la comunicación, fortalece la concentración e impacta positivamente en su rendimiento intelectual y neuromuscular. El estudio fue cualitativo, fenomenológico, sistémico, autopoietico, descriptivo y de campo. Se desarrolló en la Universidad Técnica de Manabí del Ecuador, en la materia de Formación musical, respondiendo la interrogante ¿Cómo se puede transformar la forma de enseñar música en la universidad, mediante una investigación-acción? Se analizaron la evolución de los métodos pedagógicos, las mejores prácticas asociadas a los métodos de formación musical y las principales herramientas TIC adaptables a la enseñanza musical. Se aplicó un cuestionario a estudiantes y profesores voluntarios involucrados en la formación musical. La técnica de grupo nominal sirvió para consensuadamente caracterizar y analizar las respuestas, e identificar las variables críticas y soluciones. Derivando en el diseño del modelo holístico y tecnológico de enseñanza musical (MHIDEM) y sus 3 dimensiones: Gestión Actitudinal, Gestión Pedagógicas y Gestión Tecnológica, e incorpora las mejores prácticas en materia de formación musical. Cónsono con la metodología investigación-acción se aplicó el MHIDEM, evaluando su desempeño mediante el cuestionario original que incluía otras preguntas sobre la percepción de los involucrados sobre la experiencia de implantación. La apreciación fue muy positiva y se obtuvieron otras oportunidades de mejora que se incorporaron al MHIDEM. Se

estructuró un plan de acción que incluye estrategias que apalancaran la implantación eficaz del modelo de enseñanza aprendizaje de la música y se recomendó su continua utilización, manteniendo el proceso de Investigación-Acción para garantizar su mejora continua.

Palabras claves: Enseñanza, Didáctica universitaria, Música, Investigación-acción, Tecnologías de la información y la comunicación.

Abstract

The progress of nations and their economies is based on the capacities of their citizens and the dynamic updating of university education, including the complex musical learning that stimulates the development of auditory skills, execution and creation, assimilation of contents, concepts and theoretical systems which provides individuals with greater security, learning and memory capacity, improves communication, strengthens concentration and positively impacts their intellectual and neuromuscular performance. The study was qualitative, phenomenological, systemic, autopoietic, descriptive and field. It was developed in the Technical University of Manabí of Ecuador, in the field of musical training, answering the question: How can the way of teaching music in the university be transformed, through an action research? The evolution of pedagogical methods, the best practices associated with music training methods and the main ICT tools adaptable to music teaching were analyzed. A questionnaire was applied to students and volunteer teachers involved in music training. The nominal group technique served to consensually characterize and analyze the responses, and identify the critical variables and solutions. Deriving in the design of the holistic and technological model of music education (MHIDEM) and its 3 dimensions: Attitudinal Management, Pedagogical Management and Technological Management, and incorporates the best practices in musical training. In agreement with the research-action methodology, the MHIDEM was applied, evaluating its performance through the original questionnaire that included other questions about the perception of those involved about the implementation experience. The assessment was very positive and other improvement opportunities were obtained that were incorporated into the MHIDEM. An action plan was structured that includes strategies

that will leverage the effective implementation of the teaching-learning model of music and its continued use was recommended, maintaining the Action-Research process to guarantee its continuous improvement.

Keywords: Teaching, Higher education, Music, Action-research, ICT.

Dedicatoria

A mi padre Lic. Álvaro Bolívar Domínguez a quien siempre he considerado mi primer maestro y mi gran ejemplo en el mundo de la música, por enseñarme a amar y descubrir mis primeras notas y plasmar mis ideales en el pentagrama musical.

A mi madre Lcda. Glendy Esperanza Chávez Zambrano (†), mi admiración por ser una mujer de valentía y luchadora, porque nos inculcaste que los objetivos se logran alcanzar con esfuerzo y con empeño, de seguro en el cielo celebrarás este triunfo conmigo ya que era tu sueño verme llegar y crecer académicamente. Gracias, querida madre.

A mi difunta esposa Johanna Elizabeth Corrales Alcívar (†), porque siempre creíste en mí, por tu apoyo brindado a cada logro de mi vida y desde el cielo seguirás derramando bendiciones a todos nosotros.

A mi esposa Dra. Eliana Gines Palma, por la paciencia y por estar acompañándome en cada uno de mis logros. Por la motivación y ser puntal del crecimiento familiar.

A mis hijos Oskar Leonardo y María José, por ser mi razón de crecer y luchar en esta vida. Espero ser un ejemplo de superación y un reflejo para ustedes. Gracias, mis amados hijos, por apoyarme y creer en mí.

A mis hermanos Gilbert, Elsy, Alex y Anita, que siempre han estado conmigo, por sus muestras de cariño deseando lo mejor en mis logros.

A cada uno de ustedes, mis compañeros de trabajo, alumnos, amigos que, de una u otra manera, han demostrado cariño, apoyo y verdadera amistad. Celebremos este triunfo.

Agradecimientos

El culminar esta investigación me ha permitido demostrar los resultados de un largo esfuerzo a través de las horas dedicadas y compartidas con muchas personas que, con su ayuda incondicional, profesional, humanista y desinteresada aportaron, siendo parte esencial para la motivación del mismo.

A mi Director de tesis el Dr. Joaquín Paredes Labra, gran amigo y ser humano, que me abrió las puertas como mi tutor, guía y direccionamiento de este trabajo, ya que gracias a su profesionalismo, paciencia y dedicación se logró encontrar la ruta para alcanzar el camino que me llevara a realizar la investigación. Mil gracias, estimado Joaquín. Queda plasmada en este texto mi gratitud para usted.

Es notorio demostrar mi agradecimiento a grandes maestros de la prestigiosa Universidad Autónoma de Madrid que me brindaron su mano amiga en todo momento y, lo más importante, su amistad. Muchas gracias: Manuel Santiago Fernández, Agustín de la Herrán, José María Vitaller, José María Tomás y Mercedes Blanchard.

A las Autoridades de la Universidad Técnica de Manabí y, en su nombre, al Dr. Vicente Véliz Briones, por hacer posible a través de su gestión la superación académica de los docentes de nuestra *alma mater*.

A mis compañeros del departamento de Artes y Autoridades de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, alumnos y alumnas que han sido puntal importante este proceso investigativo y por la predisposición colaborativa, mil gracias

A mi familia, que siempre ha estado acompañándome en este proceso de estudio por motivarme a seguir y poder culminarlo.

Y a todos quienes creemos en el arte y la educación, que guardamos una esperanza de cambio e innovación, en una nueva estructura educativa para la enseñanza de la música en mi querido Portoviejo, mi ciudad natal.

A todos, muchas gracias y recuerden que los llevo en mi corazón.

Índice

Resumen	3
Abstract.....	5
Dedicatoria.....	7
Agradecimientos	8
Índice	9
Capítulo I. Introducción, organización y desarrollo de la tesis.....	15
1.1. Introducción.....	15
1.2. Organización y desarrollo de la tesis	19
Capítulo II. Marco teórico	21
2.1. Educación, ingresos económicos y comercio	21
2.1.1. El mercado global	22
2.1.2. Importancia de la formación universitaria en el desarrollo de las naciones	23
2.1.3. Internacionalización de la educación superior	25
2.1.4. La transnacionalización educativa y la educación transfronteriza	26

Índice

2.1.5. Elementos de la educación transfronteriza	28
2.1.6. La matrícula en las universidades en el contexto de la internacionalización	29
2.1.7. La enseñanza universitaria.....	32
2.1.8. Tratados de libre comercio y su impacto en la educación superior	33
2.1.9. Evolución de las políticas educativas universitarias	34
2.1.9.1. El proceso de Bolonia y su dimensión en la educación superior	36
2.1.9.2. Espacio común europeo en la educación superior	37
2.1.9.3. El proceso de Bolonia en América Latina	39
2.2. La universidad y la situación actual.....	44
2.3. La música como base en el desarrollo de la sociedad. Mejores prácticas de enseñanza posibles	48
2.3.1. El ambiente de clase y su influencia en el rendimiento de los alumnos.....	50
2.3.2. Modelos para organizar la capacitación.....	51
2.3.3. La gestión o gerencia del aula.....	53
2.3.4. Aporte de los medios y materiales multisensoriales	54
2.3.5. La aplicación de la tecnología en la educación.....	55
2.3.6. Aprendizaje e integración de nuevos estilos de enseñanza.....	57
2.3.7. La actitud del docente en los procesos de enseñanza-aprendizaje	58
2.3.8. La reflexión del docente en los procesos enseñanza-aprendizaje	59
2.3.9. La estrategia de evaluación para impulsar la mejora	62
2.3.10. La pre-evaluación del conocimiento del estudiante.....	63
2.3.11. Las zonas neurovegetativas	65
2.3.12. La investigación-acción como estrategia de mejora continua ...	66
2.3.13. Uso de la estrategia comunicacional motivacional	67

2.3.14. Pensamiento crítico: resolución musical de problemas	68
2.3.15. La estrategia de generación de conocimiento mediante la técnica de pregunta-respuesta	71
2.3.16. Estrategia de modelado en los procesos de enseñanza- aprendizaje	72
2.4. El conocimiento técnico especializado en los procesos enseñanza musical	74
2.4.1. Modelos de enseñanza-aprendizaje.....	74
2.4.2. Modelos en educación musical	78
2.4.2.1. Modelo académico	85
2.4.2.2. Modelo práctico	85
2.4.2.3. Modelo comunicativo lúdico	86
2.4.2.4. Modelo complejo	87
2.5. El software como herramienta tecnológica en el proceso pedagógico	88
2.5.1. Finale	89
2.5.2. Notion	89
2.5.3. LenMus Phonascus	89
2.5.4. Encore	90
2.5.5. Sibelius	90
Capítulo III. Preguntas y objetivos de la investigación	93
3.1. El contexto del problema: la mejora del sistema universitario ecuatoriano.....	93
3.2. Preguntas de la investigación.....	98
3.2.1. Objetivo general de la investigación.....	99
3.2.2. Objetivos específicos	99
3.2.3. Justificación de la investigación	100
Capítulo IV. Metodología.....	101
4.1. Diseño, enfoque y esquemas de la investigación.....	101

Índice

4.2. Tipo de investigación.....	107
4.3. Población y muestra.....	112
4.4. Técnicas de investigación y recolección de datos.....	113
4.5. Procedimiento de diseño, aplicación, validación y mejora del MHIDEM.....	116
4.5.1. Fase I.....	118
4.5.2. Fase II	124
4.5.3. Fase III	125
4.5.4. Fase IV	125
4.5.5. Fase V	127
Capítulo V. Desarrollo y resultados de la investigación.....	129
5.1. El arranque de la investigación.....	129
5.2. Proceso deliberativo.....	137
5.3. Puesta en marcha del modelo.....	156
Capítulo VI. Discusión	163
Capítulo VII. Conclusiones	171
Referencias bibliográficas	173

Índice de tablas

Tabla 1. Clasificación de modelos de enseñanza	76
Tabla 2. Evolución histórica de los modelos de educación musical	79
Tabla 3. Enfoque teórico de la enseñanza de la música	84
Tabla 4. Conceptos de investigación-acción	108
Tabla 5. Población y muestra para la investigación	113
Tabla 6. Plan de acción desarrollado para el diseño y puesta en práctica del MHIDEM	117
Tabla 7. Plan de mejora del MHIDEM	126
Tabla 8. Dimensiones de modelos didácticos aplicables a la enseñanza musical. Enfoque, para qué y qué enseñar.....	139

Tabla 9. Dimensiones de modelos didácticos aplicables a la enseñanza musical. Cómo se aprende, evaluación, currículum, relaciones escuela-sociedad.	140
Tabla 10. Prestaciones y características resaltantes de Sibelius	144
Tabla 11. Modelo holístico y tecnológico de enseñanza musical (MHIDEM). Gestión pedagógica.	147
Tabla 12. Modelo holístico y tecnológico de enseñanza musical (MHIDEM). Gestión tecnológica.	148
Tabla 13. Modelo holístico y tecnológico de enseñanza musical (MHIDEM). Gestión actitudinal.	149

Índice de figuras y gráficos

Figura 1. Ejemplo del programa informático <i>Sibelius</i>	92
Figura 2. ¿La metodología actual de formación musical en la Universidad Técnica de Manabí se puede mejorar?	131
Figura 3. ¿Cuáles son las principales barreras, limitantes u oportunidades de mejora en la vigente práctica de formación musical en la Universidad Técnica de Manabí que limitan la comprensión y evolución del estudiante?.....	132
Figura 4. Análisis de Pareto de las principales barreras, limitantes u oportunidades de mejora en la vigente práctica de formación musical en la Universidad Técnica de Manabí.....	133
Figura 5. ¿Cuáles son las principales barreras, limitantes u oportunidades de mejora actitudinales en los docentes que utilizaban la anterior práctica de formación musical en la Universidad Técnica de Manabí?	134
Figura 6. ¿Existen dificultades pedagógicas para comprender, practicar y aprender las clases de música en la Universidad Técnica de Manabí, incluyendo las actividades de práctica, creación, edición de partituras?.....	135
Figura 7. ¿Se conocen las prestaciones del programa <i>Sibelius</i> para mejorar la formación de los estudiantes que asisten a las clases de música?	136
Figura 8. ¿Cuáles son los tópicos o variables que se deberían considerar en la Dimensión tecnológica en la formación musical, en la Universidad Técnica de Manabí, incluyendo las actividades de práctica, creación, edición de partituras?.....	137
Figura 9. ¿Cómo considera el modelo MHIDEM respecto a las metodologías anteriormente utilizadas durante los procesos de formación musical?.....	157
Figura 10. ¿Está de acuerdo en seguir utilizando el modelo MHIDEM en los procesos de formación musical?	158
Figura 11. ¿Ha registrado o percibe mejores resultados en la formación musical de los alumnos al utilizar el método MHIDEM, respecto a las anteriores metodologías utilizadas?	158

Índice

Figura 12. ¿La metodología MHIDEM de formación musical en la Universidad Técnica de Manabí se puede mejorar?	159
Figura 13. ¿Cuáles son las principales barreras y oportunidades de mejora del Modelo?	159
Figura 14. ¿Cuáles son las principales oportunidades de mejora metodológicas al MHIDEM para potenciar la formación musical en la Universidad Técnica de Manabí?	160
Figura 15. ¿Cuáles son las principales dificultades para comprender las clases de música utilizando el MHIDEM en la Universidad Técnica de Manabí?	161
Figura 16. ¿Se conocen y dominan todas las prestaciones del programa <i>Sibelius</i> , para mejorar la formación de los estudiantes que asisten a las clases de música?	161
Figura 17. Modelo MHIDEM	169

Capítulo I.

Introducción, organización y desarrollo de la tesis

1.1. Introducción

Existen diversas opiniones sobre los procesos de globalización y las circunstancias propicias alrededor del mundo. Se reconoce ampliamente que el comercio internacional ha suscitado el impulso económico derivado del aumento en las exportaciones; reduce el retraimiento de zonas geográficas subdesarrolladas, proveyendo nuevos conocimientos y tecnologías; minimizándose las limitaciones fronterizas en la participación de entidades financieras internacionales en la economía de países en desarrollo, que en oportunidades benefician a las comunidades. Aunque de igual forma existen apreciaciones disimiles, como sugiere el premio nobel de economía Joseph Stiglitz (2002: p. 35), quien estima que “las condiciones de vida en la mayoría de los países en desarrollo han empeorado, mientras que el ingreso a escala mundial ha aumentado. La promesa de estabilidad económica tampoco se ha cumplido, como lo demostraron las crisis financieras en Asia y en América Latina a finales de los noventa”. Desde hace mucho tiempo atrás se reconoce el valor de la educación para la sociedad. A nivel Iberoamericano se asegura que la formación universitaria es uno de las herramientas primordiales de los líderes gubernamentales cuando trabajan para asegurar el progreso de sus naciones. Los egresos públicos utilizados son asumidos como una

inversión a futuro (Baena, 1999). La evolución del valioso proceso de formación ha impactado en el progreso de la sociedad.

En el mercado global se reconoce la importancia de la formación universitaria en el desarrollo de las naciones, haciendo cada vez más latente la necesidad y deseo de mejorar el nivel educativo e institucional en las naciones. En este escenario comúnmente se amalgaman los factores que implican mejorar las competencias y metodologías utilizadas por los profesionales que egresan, así como también quienes forman parte del cuerpo académico, administrativo y gerencial de las universidades. Las actuales estrategias para impulsar el progreso sugieren que la educación es una ventaja competitiva en el floreciente mercado internacional, donde también se comercializa el servicio de formación universitaria. Es notorio que las organizaciones educativas y países interesados, se esfuerzan en mejorar su oferta y gestión académica, para incrementar sus ingresos económicos y el posicionamiento en el comercio internacional. Por tanto, es obvio que los tratados de libre comercio han tenido impacto en la educación superior, su internacionalización y la evolución de las políticas educativas universitaria.

La revisión de los antecedentes asociados a las anteriores aseveraciones muestra la alianza, participación y compromiso de grupos de países en este proceso de perfeccionamiento educativo, tal es el caso del proceso de Bolonia y su evolución en el espacio común europeo que gestó la meta de incrementar la matrícula en las universidades como estrategia de formación profesional y generación de ingresos por la venta de los servicios de capacitación. Posteriormente se destacan los convenios y tratados multilaterales con otras regiones continentales a las que se les incentivó a la internacionalización de la educación universitaria, como es el caso de Latinoamérica. El análisis de los elementos de la referenciada transnacionalización educativa y educación transfronteriza, visualiza la tendencia de la evolución en los sistemas de formación superior en Europa y Latinoamérica, y estimula la reflexión sobre la necesidad de desarrollar procesos de adecuación de las estrategias pedagógicas utilizadas en los salones de clases y los proyectos académicos en las instituciones universitarias.

De igual forma, se asume conveniente identificar los esfuerzos, para incorporar cambios evolutivos en el sistema educativo universitario, entre los que se incluye la formación musical a nivel universitario, con la cada vez más ineludible incorporación de herramientas tecnológicas y comunicacionales en la acción de formación, incorporando mejoras pedagógicas aplicables a cualquier ambiente pedagógico en diversas áreas del conocimiento para mejorar la enseñanza universitaria, así como también aquellas específicas de la formación en el área de música. Es resaltante que significativos especialistas de la educación musical y expertos en pedagogía coinciden en que el proceso de adquisición del conocimiento musical es multifacético, e impacta positivamente en el rendimiento intelectual y

neuromuscular de los individuos, lo cual se puede constituir en un descuido, pero valioso factor que coadyuve en el progreso de la sociedad.

En virtud de lo anteriormente explicado, se hizo hincapié en conocer prácticas y variables que inciden en la educación musical, que podían integrarse en el nuevo modelo de enseñanza, entre las que se encuentran: el ambiente de clase y su influencia en el rendimiento de los alumnos, los modelos para organizar la capacitación, la gestión o gerencia del aula, aporte de los medios y materiales multisensoriales, la aplicación de la tecnología en la educación, aprendizaje e integración de nuevos estilos de enseñanza, la actitud y la reflexión del docente en los procesos enseñanza-aprendizajes, la estrategia de evaluación para impulsar la mejora, la pre-evaluación del conocimiento del estudiante, la articulación y coordinación eficaz de los objetivos y metas, la investigación-acción como estrategia de mejora continua, uso de la estrategia comunicacional motivacional, el pensamiento crítico: resolución musical de problemas, la estrategia de generación de conocimiento mediante la técnica de pregunta-respuesta, la estrategia de modelado en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Por otra parte, se revisaron diversos enfoques de instrucción que pueden apoyar al docente en el abordaje de diferentes estilos y tipos de aprendizaje, saberes y dominio musical, entre ellos el conocimiento técnico especializado en los procesos enseñanza musical, que incluyen los modelos en la educación en general y los aplicables en educación musical, que particularmente involucran los denominados: académico, práctico, comunicativo lúdico y el complejo. La revisión teórica aplicada permitió tener una imagen general de la situación actual, y aceptar como tímidos los avances en la integración en Latinoamérica de proyectos de integración de la educación universitaria y su adecuación a las nuevas exigencias del mercado global, lo cual se extrapola a las diferentes organizaciones de educación superior en los distintos países. Por lo tanto, de manera individual y colectiva, se asume como parte de las responsabilidades de los líderes de estas importantes instituciones de formación, iniciar procesos de mejora continua en sus cátedras y sistemas internos, como estrategia que motorice impactos positivos para la organización, sus partes interesadas, y como ejemplo impulsor de procesos de mejora continua para otras universidades públicas y privadas.

Ante la situación anteriormente planteada, se planteó la interrogante siguiente: ¿Cómo se puede transformar la forma de enseñar música en la universidad, mediante una investigación-acción en una universidad ecuatoriana? y específicamente en la República del Ecuador, en la Universidad Técnica de Manabí, en el área de Artes y la cátedra de formación en música, se seleccionó una muestra de estudiantes y profesores involucrados en la formación musical y otros invitados; a los cuales se les aplicó un cuestionario para caracterizar, según sus distintos puntos de vista, los aportes, fallas, quejas, sugerencias de mejora y necesidades detecta-

das en la metodología actual de enseñanza de la música. Posteriormente se analizaron las respuestas y se identificaron las principales variables detectadas.

Los participantes en el estudio consensuaron la necesidad de diseñar un nuevo modelo de formación de música para la Universidad Técnica de Manabí, que considerara las dimensiones, variables y factores más impactantes determinados en la investigación, estableciendo la necesidad de diseñar el modelo de enseñanza modelo holístico y tecnológico de enseñanza musical (MHIDEM) para transformar el proceso enseñanza aprendizaje de la música en la universidad, mediante la metodología de investigación-acción (IA).

Seguidamente se realizaron mesas de trabajo donde los involucrados aportaron las posibles soluciones, tomando en consideración las mejores prácticas en materia de formación musical. Durante el rediseño de la metodología de enseñanza-aprendizaje, se recomendó incorporar herramientas de Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en los procesos de optimización pedagógica en la cátedra de música. Luego de revisar los principales programas de apoyo en la práctica musical y sus características, se acordó asegurar el adecuado empleo del software *Sibelius* en el proceso didáctico.

El MHIDEM se estructuró a partir de 3 dimensiones con sus derivadas variables asociadas: la Dimensión de Gestión Actitudinal (factores emocionales de los docentes en la formación de los alumnos), la Dimensión Gestión Pedagógicas (incorporación las nuevas tendencias didácticas) y la Dimensión Gestión Tecnológica (uso eficaz de las herramientas tecnológicas TIC). Subsiguientemente, los docentes de la materia aplicaron el modelo de enseñanza modelo holístico y tecnológico de enseñanza musical en su gestión como profesores en la Universidad Técnica de Manabí.

De igual manera, según lo pautado en la metodología de investigación-acción se volvió a aplicar el cuestionario original, al cual se le incluyeron otras preguntas para evaluar la percepción de los involucrados sobre la experiencia de implantación del MHIDEM, obteniendo una apreciación muy positiva sobre el aporte de la nueva metodología en la transformación del proceso enseñanza aprendizaje de la música en la universidad.

Luego de obtener los resultados registrados, se consideró que luego de incorporar algunas otras oportunidades de mejora que surgieron en la segunda versión del MHIDEM en su fase de optimización estarían dadas las condiciones de estandarizar y mantenerlo en la práctica. En consenso se validó la funcionalidad y significancia MHIDEM respecto a las necesidades de aprendizaje musical que se ameritaban incorporar, además de afianzar la planificación científica y la práctica meticulosa de la pedagogía por objetivos, que intenta pronosticar los resultados de aprendizaje, para engendrar conocimiento y uso eficaz de la tecnología.

1.2. Organización y desarrollo de la tesis

El desarrollo de la investigación se organizó en siete capítulos.

En el Capítulo I, se aborda la introducción, formulación y planteamiento del problema.

En el Capítulo II se incluye el marco teórico referencial bajo el cual se sustentará la investigación.

En los Capítulos III y IV, se describe el abordaje metodológico, incluye tipo, diseño, estrategia y el nivel de investigación, caracterización de la población y cálculo de la muestra, fases y técnicas e instrumentos de recolección y análisis de la información. La perspectiva utilizada es la cualitativa, que implica la forma de aproximarse al objeto de estudio y desarrollar el trabajo. Se destaca el carácter iterativo de la aproximación mediante la metodología investigación-acción, que se traduce en un constante devenir de las fuentes a la interpretación en busca de sentido, lo cual incluye también los comentarios sobre la experiencia acumulada antes y en el desarrollo del estudio.

El Capítulo V comprende la sistematización y análisis de los resultados de la investigación. Lo conforman tres secciones que responden a los objetivos específicos identificados en el Capítulo III.

En los Capítulos VI y VII se exponen la discusión y las conclusiones y recomendaciones en atención al análisis de los resultados de los objetivos desarrollados en la investigación y las razones que se argumentaron en la justificación del estudio.

Capítulo II.

Marco teórico

2.1. Educación, ingresos económicos y comercio

En estudios realizados en los últimos años, se han determinado las oportunidades de ingresos económicos que la educación superior puede representar para los países que lo consideren en los alcances comerciales acordados entre naciones. Los nuevos modelos o propuestas de estudios que incluyen la construcción de ciudades universitarias satélites, plataformas virtuales y educación en línea, son parte de la nueva era de innovación académica, con la premisa de generar beneficios económicos, al tener mayor posibilidad de lograr mayor reclutamiento de estudiantes que abre puertas entre fronteras. La importación y exportación de educación, servicios educativos y capacitación constituyen un área de comercio lucrativo (Larsen, Martin y Morris, citados por Rodríguez, 2005).

Los compromisos entre naciones originan la expectativa de poder constituir vínculos comerciales entre regiones a nivel internacional, instituyendo normas que eliminan barreras a la internacionalización de la educación superior, procurando intercambios sociales interculturales con beneficios a una sociedad bien formada y educada. (Knight, citada por Aguilar, 2017: p. 1). De todas formas, aun todavía algunos países no reconocen la importancia de la internacionalización de la educación superior como factor de comercialización, sino que por el contrario la perciben como un generador de gastos que afecta la administración presupuestaria (De Witt, 2011: pp. 77-84).

La visión de mejorar el nivel educativo e institucional en las naciones, comúnmente involucra algunas razones que incluyen la situación geográfica, misión institucional, grado académico de docentes, incremento de la población estudiantil, siendo esta última uno de los pilares para buscar la obtención de recursos económicos que permitan dar orientación a los alcances de intereses internacionales, nacionales y locales. Así mismo la razón de lograr mayor entendimiento en el ámbito intercultural, ha despertado el interés basando la importancia del cruce de fronteras que promocióne la interculturalidad de los pueblos, por razones sociales, socio-culturales, económicas o políticas (De Wit, 2005: p. 77).

En los tiempos actuales, las transnacionales involucradas en los acuerdos de libre comercio, buscan resguardar el conocimiento como un valioso capital intelectual. Por lo tanto, hacen inversiones para generar informaciones que son aplicadas en los diversos procesos de producción y prestación de servicios. Esta actitud se deriva de que el conocimiento se reconoce como propiedad intelectual o grandes ideas con valor socioeconómico. Estructuralmente se intenta proteger este activo a través de patentes, derechos de autor sobre diseños, programas de estudio y otras herramientas. El conocimiento se transforma a partir del intelecto de personas específicas como profesionales, investigadoras, creativas e innovadoras formales o populares que logran desarrollar diversas funciones vitales en el desarrollo económico en las empresas con impacto nacional e internacional. Por tal razón se convierte en una variable importante establecer normativas que se permita el flujo entre fronteras de las personas que están en procesos de formación, para que importen y exporten los conocimientos que requieran mientras se convierten en capital humano para las organizaciones (Aboites, 2007: pp. 25-53).

2.1.1. El mercado global

El liberalismo económico instaura las bases filosóficas e ideológicas en las que se sustentan los planteamientos del mercado global, el cual motiva abrir las fronteras nacionales para facilitar las negociaciones comerciales, cuyos procesos se transforman dinámicamente con la evolución de las tecnologías de la comunicación, logrando alterar las relaciones sociales con menores restricciones, disponer de informaciones actualizadas y el contacto interactivo y dinámico con lugares que se encuentran a grandes distancias del planeta (Temprano 2007; Van Ginkel, 2006). Por tal razón mediante las “redes sociales” se ha permitido el mayor flujo de información sincronizada y simultánea, logrando cambiar la expectativa o apreciación de las diversas situaciones geográficas en el tiempo. Desde incluso antes de la aparición de la internet, la Organización Mundial del Comercio-OMC impulsó desde sus inicios acuerdos de libre comercio, surgiendo las nuevas ten-

dencias en la globalización económica, tal como se pudo apreciar en la conferencia de Breton Woods de 1944. (Martínez, 2001: p. 25-43).

Lo anteriormente planteado, permite reconocer como la dinámica entre globalización y libre comercio interviene en el campo de la educación superior, promoviendo la suscripción de convenios bilaterales, regionales y multilaterales entre naciones, donde se acuerden las menores restricciones fronterizas y arancelarias a los intercambios de formación universitaria. Esta situación ha provocado una tendencia a compartir estándares ideológicos que promueven el mundo globalizado, sustentado bajo los mismos fundamentos filosóficos. En cuanto al marco de la liberación del comercio donde se ofrece el servicio de la educación superior, igualmente los acuerdos incluyen entre sus objetivos el estímulo al crecimiento de la economía con apertura a negociaciones fundamentados en la educación como impulsor del progreso en el campo laboral productivo, asumiendo que el flujo de estudiantes y profesionales a nivel internacional aumenta el crecimiento académico en busca del fortalecimiento de las naciones (González, 2007).

2.1.2. Importancia de la formación universitaria en el desarrollo de las naciones

La universidad es considerada el principal organismo de profesionalización del ser humano, donde se adquieren los conocimientos de formación para alcanzar el logro académico de acuerdo a sus intereses en general. “La palabra universidad (universitas) se debe al célebre Cicerón (Marcus Tullius Cicero, 106-43 a. de C.), quien le otorgó el significado de totalidad. De acuerdo a Cárdenas “Cicerón utilizó el término cuando tradujo el Timeo de Platón y cuando escribió De natura deorum (Sobre la naturaleza de los dioses)” (Bustos, 2008: p. 160).

Desde la creación de las instituciones universitarias, se le ha considerado como una de las más importante organizaciones que favorecen el desarrollo cultural de un país, constituyéndose la formación en una de las columnas primordiales del progreso de la sociedad. La competitividad de una región es impactada notoriamente por las competencias y facultades para producir bienes y prestar servicios, que individual e interdependientemente posean en conjunto sus profesionales, empresarios, empresas y sociedad en general (Enríquez 2005; Ospina, Milton y Sanabria 2010; Fernández 2014: p. 663-687).

Estas capacidades son ineludibles para incorporarse o mantenerse en los mercados nacionales e internacionales, lo que según algunos preceptos economistas y financieros, consecuentemente tienden a favorecer los niveles de ingreso y la calidad de vida de su población. Aun así la educación en muchas regiones no ha logrado adecuarse para colaborar en la gestación de soluciones estructurales que

solventen las necesidades de la comunidad y la evolución productiva respectiva. Esta situación es especialmente notoria en Latinoamérica, donde la mayoría de los países son incluso auto catalogados como “subdesarrollados”, “tercer mundista” o en “vías de desarrollo”. Tunnermann (citado por Enríquez 2005: p. 6) planteaba que:

Un país no puede descuidar su educación superior pública, sin correr el riesgo de debilitar su propia inteligencia nacional y sus posibilidades de mantener e incrementar sus contactos con la comunidad científica e intelectual del mundo, ni disponer de las capacidades y conocimientos que necesita para hacerse cargo de modo independiente de su propio desarrollo.

Sobre la base de los anteriores criterios revisados, la educación universitaria cumple un rol esencial en la mejora de la cultura productiva y social, De igual manera es transcendental en el impulso a la investigación científica, la innovación y los adelantos tecnológicos que aportan al logro de mejores niveles de competitividad. Por lo tanto es cada vez más importante la transferencia y cimentación del conocimiento, preferentemente mediante metodologías pedagógicas exitosas que sustenten estructuralmente el rol desempeñado. Cabe agregar que de igual forma la universidad es coadyuvante en la formación de ciudadanos íntegros que sirvan al desarrollo social de las organizaciones y la sociedad en general.

En el marco de las anteriores indagaciones y como parte de sus múltiples dimensiones sociales, la universidad es percibida socialmente como factor importante del progreso económico de las naciones y el conocimiento asociado a este, así como al avance social y cultural de los pueblos, estimándose que contribuye en la reducción de las brechas sociales, por lo tanto en las líneas estratégicas de las instituciones públicas y privadas responsables de su sistema educativo y prosperidad de la sociedad, es transcendental apuntalar la evolución de la educación universitaria (Fernández 2014: p. 663-687), (López, 2008: p. 267-291), (Zelaya, 2012: p. 1-16). De acuerdo planteado por Bustos (2008: p. 160-170), la universidad es considerada el centro donde se imparten los conocimientos universales y se le atribuyen cuatro tareas importantes:

- La buena preservación y mantenimiento de las doctrinas en el plano del conocimiento, mantener las creencias y la cultura de las cuales se caracteriza un determinado territorio.
- Impulsar el crecimiento investigativo y científico, que ayuden a estimular las diferentes conveniencias culturales.
- Difundir los mecanismos de enseñanza en la formación profesional con una disciplina investigativa acorde al medio y necesidades de la sociedad.

- La integración social en cada uno de sus proyectos de vinculación con la sociedad, la misma que requiere de su contingente y aporte, satisfaciendo necesidades que demuestren su progreso y crecimiento.

2.1.3. *Internacionalización de la educación superior*

A lo largo del tiempo la educación superior ha pasado por un proceso de evolución, logrando un rol significativo en el avance de los pueblos, permitiendo incrementar su valorización. Con el intercambio fronterizo de los planes educacionales, los procesos de estudio en la enseñanza superior, incentivan una mayor participación interinstitucional, y los intercambios de información curricular, son más enfático en la movilidad de los grados, es decir que sea tan relevante la obtención de un grado en el exterior, como la de obtener la titulación en el país natal (Wit, 2011). Por otro lado, las transformaciones y avances tecnológicos han provocado cambios en los aspectos sociales, políticos, económicos y culturales, impulsando un alto grado de fortalecidas competencias en diferentes partes del mundo. Los avances de carácter científico-tecnológicos, originan la necesidad de las continuas renovaciones de las tecnologías de información y comunicación, convirtiéndose en útiles herramientas adecuadas para el estudio y mejoramiento de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje (Muñoz, 2005; González, 2007; Temprano 2007).

A través del mejoramiento de la excelencia académica, las instituciones de educación superior intentan alcanzar una mayor preeminencia en el sistema globalizado y de la sociedad del conocimiento. Son varias las regiones que han hecho esfuerzos significativos en alcanzar cambios en su sistema educativo, con el fin de proporcionar el apoyo a sus propios sectores productivos y sociales, a través el fortalecimiento de los procesos de desarrollo académico en sus instituciones educativas, con el objetivo de alcanzar una proyección internacional (Muñoz, 2005). Recíprocamente la educación superior es una nueva figura más compacta y homogénea en los procesos de internacionalización, que contribuye de manera positiva con beneficios para los participantes que invierten en la evolución del desarrollo cultural, los hábitos y costumbres de un pueblo o región (Lima & Maranhão, citados por Botto, 2017).

Los niveles de competitividad que desean alcanzar los países, muchas veces apalancan objetivos de cambio y mejora de la educación. Al respecto, muchas universidades han reflejado un crecimiento significativo con referencia al número de estudiantes, avances tecnológicos, infraestructura, mientras que la internacionalización genera ingresos económicos extraordinarios, para la propia institución y las regiones involucradas es significativo.

Adicionalmente la internacionalización otorga oportunidades para que los estudiantes puedan realizar intercambios culturales, deportivos, conocimiento y hasta puedan obtener una titulación en el extranjero al lograr el acceso a los estudios superiores en programas de estudios foráneos, que ofrecen desde programas tradicionales de grado hasta multivariados programas de posgrado con aval internacional, (De Witt, 2011: pp. 77-84). Existen los intercambios o convenios interinstitucionales con entidades que poseen programas o grados académicos, que permiten la especialización de profesionales en diferentes áreas, pero con los modelos académicos de los países específicos. Comúnmente se esmeran en mantener enfoques en el mejoramiento de la visión internacional, los programas de lenguas extranjeras, motivación transcultural, estudios de los aspectos relevantes de la internacionalización de programas de educación superior y su comercialización a nivel internacional (Knight & Altbach, 2006: pp. 13-39).

2.1.4. La transnacionalización educativa y la educación transfronteriza

La transnacionalización de las universidades induce la vulnerabilidad del sistema público de la educación, comprometiendo a los gobiernos que intentan deficientemente establecer un sistema de educación superior competitivo, y que tampoco logran encontrar los mecanismos o bases para poder normar, regular, controlar y acreditar la presencia de entidades extranjeras de educación, lo cual provoca dificultades en ejecutar y hacer prevalecer las propias facultades.

De igual manera, no existe mucha credibilidad en la certificación del sistema de aseguramiento de la calidad de las entidades de educación superior otorgada por organismos internacionales, puesto varias de las acreditaciones que se han proporcionado no han resultado fiables. Incluso ha sido notorio como surgió un mercado internacional de aseguramiento de la calidad que demostró poca seguridad, y donde se resalta que América Latina es más consumidor que proveedor de mecanismos de regulación de la acreditación. Por lo tanto, se mantienen dificultades en la problemática de homologación de los títulos nacionales con los extranjeros, por la falta de convenios de reciprocidad o por caducidad de los mismos que contemplen los criterios de evaluación de la calidad en la acreditación de programas de estudios internacionales (Van Ginkel & Rodríguez, 2006: pp. 37-57).

Particularmente, en varios países latinoamericanos existen procesos administrativos complicados, así como tampoco se posee una normativa de ley internacional en la que se pueda otorgar el reconocimiento de las titulaciones de grado y la documentación pertinente, para poder realizar el ejercicio profesional en cualquier país, aunado a la carencia de perfiles profesionales en los que puedan ser competentes. Se puede reconocer de igual forma como la carencia de planes re-

gionales limita a que las instituciones de educación superior puedan vincular sus intereses en beneficio de una localidad por el déficit de políticas regionales e internacionales que sustenten de manera sólida la internacionalización del sistema de educación superior, la cual requiere: el abordaje del reconocimiento mutuo de créditos de estudio, la transferencia de los títulos, la armonización de los sistemas o la circulación de competencias y la revalidación y el reconocimiento de créditos.

Estos temas son algunos de los problemas sin resolver que impiden que América Latina acelere su camino hacia el desarrollo y reciba estudiantes extranjeros (Moncada, 2011). Son medidas interesantes que deben ser consensuadas para coadyuvar en la solución de la brecha antes mencionada, es recomendable considerar algunas que se mencionan a continuación:

- Valorar la pertinencia de los programas de cooperación en su modalidad solidaria.
- Diferenciar la oferta de formación.
- Redefinir el currículo.
- Distribuir fondos.
- Añadir consolidadamente las nuevas tecnologías.
- Formar redes colaborativas de investigación en escala multilateral.

Por otra parte, la educación superior se encuentra en transición de mejora en su calidad y desarrollo, debido a que crece la demanda por alcanzar el ingreso a la misma, tanto en el sector público como en el privado, originándose la necesidad de una educación o medios alternativos que con la evolución de las nuevas tecnologías de la información y comunicación se pueden satisfacer las deficiencias. Esta situación implica un proceso de integrar de manera global un programa intercultural e internacional en varias funciones, sean estas en docencia, investigación, formación o estudios que consideren la obtención de la educación superior en los aspectos de internacionalización (Knight, citada por Aguilar, 2017).

La educación transfronteriza involucra el traslado de personas, programas, proveedores, currículos, proyectos, investigación y servicios entre varias regiones nacionales o internacionales, siendo una parte de la internacionalización que comúnmente incorporada en los proyectos de cooperación multilaterales, para fomentar el desarrollo en programas de intercambio académico, intercultural, estableciendo iniciativas de relaciones comerciales. Por otra parte, la educación transfronteriza puede considerarse como una herramienta que se emplea para desarrollar la forma de contribuir al mejoramiento de la educación superior en los países, logrando un impacto socioeconómico y estableciendo desafíos y de cómo

poder enfrentarlos, ya que conlleva a reconsiderar políticas de mejora en la educación misma (Silva, 2009: pp. 129-146).

2.1.5. Elementos de la educación transfronteriza

En diversas regiones se observa el interés de los estudiantes por realizar estudios en el extranjero, lo cual para los programas de educación superior transfronteriza hace que las universidades se estimulen en ofertar los programas de estudio que refleje compatibilidad con las universidades en el país de origen. Por su parte, estos cambios educativos inducen a un movimiento sustancial en la orientación del comercio educativo, poniendo en marcha programas de cooperación que coadyuvan en el desarrollo y crecimiento académico.

Según Silva (2009: pp. 129-146), aunque la actitud sobre la educación transfronteriza puede ser disímil entre los países, existe cierta coincidencia en los siguientes elementos, cuando han optado por visualizar este tipo de servicio de educación con un enfoque comercial, que hace referencia a personas, programas, proveedores y proyectos y servicios.

Por lo que respecta a las personas, dentro de la educación superior transfronteriza, se categoriza según sean las personas a ser participantes (estudiantes, profesores, académicos o investigadores expertos). Estos movimientos pueden realizarse de distintas formas, ya sea cumpliendo con estudios de completa graduación en otro país, programas de intercambio en el extranjero, trabajos de campo, estudios semestrales o de un año en programas de diversos estudios, entre otros. Las universidades se esmeran por otorgar facilidades atractivas para captar interesados en sus programas, incluyendo el financiamiento de los estudios, por medio de acuerdos o convenios institucionales e intercambio, becas gubernamentales, becas públicas o privadas y autofinanciamiento. Para los expertos, investigadores, docentes y académicos existen programas en los que pueden implicarse desarrollando asistencia académica, actividades de enseñanza, investigaciones, seminarios, sabáticos, entre otros.

Por lo que respecta a los programas, las ofertas académicas se plasman en programas de estudio que el estudiante selecciona de proveedores nacionales y extranjeros. Pueden ser efectuados a distancia, de manera presencial o semipresencial, y la aprobación se logra cumpliendo la aprobación de cierta cantidad de créditos. La validación de estos programas de estudio generalmente se puede realizar mediante convenios institucionales, donde puedan articularse las universidades locales y extranjeras.

En algunos de los casos estos programas pueden ser calificados por las universidades del extranjero, aunque la formación y el apoyo los reciban en la uni-

versidad de la localidad, cuya responsabilidad académica va por parte de la institución extranjera y ambas instituciones asumen la inversión de gastos económicos como socios administrativos e institucionales. Así mismo, existe la modalidad de estudio de los programas de educación virtual, siendo un ejemplo particular en permitir cruzar fronteras y brechas de estudio superior por su mayor índice de aceptación en todo el mundo.

Por lo que respecta a los proveedores, éstos son las redes, las instituciones y las compañías involucradas en esta categoría de educación transfronteriza, lo cual tiene como factor principal el traslado de la institución de educación superior de manera virtual o física en el país que permita su estancia o con la que se realice el convenio. Por lo tanto, se puede resaltar que el estudiante no se mueve de su país natal, es la institución que se traslada como proveedor para servir a la estudiante, otorgando de manera sustancial el apoyo en lo académico, administrativo, simplemente fusionándose con otras instituciones locales, públicas o privadas con o sin fines de beneficio económico.

Por lo que respecta a los proyectos y servicios, se destacan los proyectos que relacionan las actividades en el desarrollo del currículo, investigación, avance académico, asistencia técnica, plataformas virtuales, es decir todo lo que enmarca la construcción de un nuevo profesional en especial en el uso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación, que se convierten en la herramienta específica para el desarrollo de nuevas capacidades, estableciendo vínculos en lo académico y en lo comercial.

De igual manera, hay problemas con la certificación del sistema de aseguramiento de la calidad de las entidades de educación superior. Varias de las acreditaciones que se han proporcionado no han resultado fiables (Van Ginkel & Rodríguez, 2006). Incluso ha sido notorio cómo surgió un mercado internacional de aseguramiento de la calidad que demostró poca seguridad, y donde se resalta que América Latina es más consumidor que proveedor de mecanismos de regulación de la acreditación. Por lo tanto, se mantienen dificultades en la problemática de homologación de los títulos.

2.1.6. La matrícula en las universidades en el contexto de la internacionalización

Los cambios estructurales de la sociedad que se suscitan a partir del dinamismo social originado por la globalización, estimulan el incremento de estudiantes, por lo tanto también de profesores y personal empleado en las entidades universitarias, afectando los presupuestos administrativos e influyendo en los gerentes o rectores de las universidades para que generen nuevas ofertas que innoven en el

proceso enseñanza-aprendizaje para incrementar y satisfacer las exigencias académicas de los futuros egresados, los cuales enfrentan desafíos que incluyen lograr competencias para investigar, procesar la información y obtener resultados, de tal forma que el estudio académico ofrecido capte a más estudiantes con interés de superación profesional (Vázquez, 2009: pp. 83-90).

En general, en el contexto actual el estudiante apremia y está consciente de la importancia de aprender a aprender, así como de distinguir lo que se constituye apropiado para su formación, igualmente requiere ilustrarse en cómo administrar, fortalecer y reconducir el conocimiento adquirido formal, informal, empírico, vivencial y científico (Seijo, Iglesias, Hernández & Hidalgo, 2010). Esta inferencia es inducida por las presiones que causan las exigencias del mercado (comercial, laboral, económico, etc.) y la abundancia de información que se multiplica, actualiza y transforma dinámicamente convirtiéndose en obsoletas, cuando apenas son recientemente aceptados como válidos.

Existen tendencias que indican que la preferencia de los interesados por formarse es desplegar y operacionalizar una visión proyectiva con apreciación de viabilidad y auto sostenibilidad. Uno de sus desafíos es buscar alcanzar una mayor destreza que les apoye en emprendimientos luego de priorizar la más útil formación continua, actualizada, reconocida y validada, no solo centrado en lo disponible en un terruño original u oferta del mercado interno (Fonseca & García, 2016; Soto y Forero, 2016).

En la amplitud de opciones que ha visibilizado internet a los alumnos, la tendencia es distinguir las amplias posibilidades germinadas por la acelerada y progresiva desaparición de las antiguas fronteras o barreras imaginarias del conocimiento, aprendizaje teórico-práctico y opciones de desarrollo profesional y empresarial disponible.

Ahora bien, es también entendible que los líderes gubernamentales de cada región deberían hacer esfuerzos para optimizar los sistemas de educación en todos sus niveles, con la visión de apoyar estructural y progresivamente la mejora de la sociedad, también existen responsabilidades individuales y colectivas que aplican a los empresarios que en su propio beneficio intervienen como los receptores o empleadores de los profesionales egresados (generación de relevo). Asimismo, la sociedad en general que es beneficiada por la oferta de preparación tanto para los trabajadores, empresarios y sus descendientes, lo cual le otorga la oportunidad de mejorar sus individuales y colectivas condiciones económicas (Ramírez y García, 2010; Muñoz, 2011; Reyes, 2011).

De acuerdo a la naturaleza e importancia de la educación en el desarrollo de la colectividad, es frecuente que las leyes y normas internas de las instituciones universitarias de los diferentes países, establezcan o incentiven a los estudiantes y egresados universitarios a cumplir con la responsabilidad de generar impactos

positivos en las organizaciones productivas y sociales, donde son integrados a través de actividades de extensión o proyección comunitaria que incluyen trabajos de campo, investigaciones, pasantías, tesis, servicios comunitarios, ocupación de cargos específicos y otras, para colaborar en la identificación y desarrollo de oportunidades para el progreso regional o nacional y el beneficio de la comunidad.

Unos de los principales retos actuales, estriba en que cada vez es más notoria la necesidad de la comunidad universitaria en internalizar y practicar continuamente procesos de re-inducción que proporcionen la oportunidad de alcanzar una equilibrada gestión, donde se aplican estrategias pedagógicas para dirigir el proceso enseñanza aprendizaje, procurando en el estudiante el despliegue de análisis reflexivos, críticos y cognitivamente evolutivos, con vocación científica y pragmática que lo incentiven a aprender por sí mismo (Hernández, Bueno, González & López, 2006; Montes de Oca & Machado, 2016). La didáctica focalizada en el educando, apremia el uso de estrategias y procesos donde la enseñanza-aprendizaje se considera como resultado de la interdependencia entre lo afectivo, cognitivo, las interacciones sociales y la comunicación (López, Martínez & Vázquez, 2016: p. 43).

La educación superior está siendo transformada incluyendo mejoras en las ofertas académicas, en busca de formar profesionales de calidad, lo que está manifestándose como resultado del incremento de alumnos que quieren evolucionar de una sociedad de producción a una sociedad que desea obtener provecho del conocimiento y el buen uso de la información y comunicación. Sin embargo, esta situación puede ser medida por el grado de estabilidad que atraviese una determinada nación, en la que pueda garantizar el desarrollo del proceso de aprendizaje, ya que este escenario promueve los deseos de los alumnos que terminan la etapa de secundaria y logren acceder a realizar sus estudios universitarios. La educación superior en Europa sufrió cambios y transformaciones con la aplicación de programas y proyectos innovadores que captaron la atención del estudiantado, en el Reino Unido se logró un incremento de un 40% de quienes terminaban la etapa secundaria en comparación al 15% en una década hacia atrás (Comisión Europea, 2015).

La introducción de las nuevas tecnologías, los avances académicos y la preparación adecuada de los docentes hacen que el proceso de aprendizaje tenga un significativo valor y llame la atención del alumnado. Con esta modalidad se logra promover el incremento de estudiantes a la universidad. Aunque hay países como España donde, pese al incremento de estudiantes, los fondos destinados para la educación superior son bajos en comparación con los países de la OCDE (Comisión Europea, 2017). Mientras tanto, en América Latina y el Caribe la educación universitaria ha tenido varios procesos donde las instituciones participan en la

articulación de proyectos que los vinculan con el desarrollo económico de los países, incluso en aquellos donde los estudiantes gozan de la gratuidad de los estudios en diferentes jerarquías académicas, y los gobiernos de turno introducen particularidades con diversos criterios que determinan una identidad entre las instituciones educativas en una región, diferenciándose de otros sistemas educativos en el ámbito internacional (Temprano 2007; Etchichury, 2016).

2.1.7. La enseñanza universitaria

Actualmente en las diversas universidades del mundo existe una afluencia de estudiantes de diversas culturas y lugares, que conforman una comunidad que contrata formación educativa preferiblemente en condiciones de pertinencia, actualizada y con calidad didáctica y del establecimiento educativo (European Commission, 2015).

De acuerdo a lo planteado por Sander (2005: pp. 113-130), para que un alumno tenga eficacia en su formación es aconsejable la planificación de un servicio pedagógico que lo lleve a reunir las cualidades y habilidades que debe poseer el futuro profesional, convirtiéndose en un alumno aprendiz, autónomo e independiente en el avance de sus estudios universitarios. Lo ideal es que sea preponderantemente en un ambiente adecuado, dinámico, con innovación didáctica y en el marco de una buena relación docente-alumno, donde sea significativa la sociabilidad de los puntos a tratar en las diferentes asignaturas mientras se construyan los conceptos. Es provechoso cuando el docente:

- Centra su atención en el estudiante. Requiere ser proactivo ante las dudas e interrogantes de los alumnos, y estar dispuesto a promover su independencia.
- Impulsa un direccionamiento profundizado en el aprendizaje. Estimula al estudiante a que se involucre de manera directa en el proceso de aprendizaje.
- Activa el trabajo de los alumnos. Permite que el estudiante interactúe de manera directa en la clase, pero no solo como un receptor que escucha al docente tratar del tema de clase.
- Incentiva a los estudiantes a participar. Permite a los estudiantes actuar en el aprendizaje y la construcción de sus propios conceptos, identificando oportunidades de mejora y por qué no funciona un determinado proceso.
- Involucra a todos los estudiantes. Desarrollar programas que permiten la participación de todos los estudiantes sin distinción alguna, con equidad de género, raza, nivel social o pensamiento político.

Estas iniciativas facilitan la evolución de la enseñanza tradicional. De acuerdo a estos criterios, la educación superior se redimensiona significativamente al revalorizar que los estudiantes y docentes representan un papel trascendental, integrando una visualización hacia el futuro con la capacidad de erigir espacios con perspectivas hacia un desarrollo social, académico y cultural. Se procura la interacción y socialización en las sesiones académicas, imbricando la conectividad interdependiente del profesor y el alumno, fortaleciendo una educación con enfoque constructivista de gran relevancia para los pueblos de América Latina y el Caribe (Sander, 2005).

2.1.8. Tratados de libre comercio y su impacto en la educación superior

Es muy importante para quienes ejecutan las políticas de estado y quienes son actores económicos en el desarrollo de un país, llevar a cabo tratados de libre comercio, que permitan la inclusión estratégica en el campo educativo superior, de la cual se definen tres razones que son las siguientes, de acuerdo a un análisis efectuado por Aboites (2007: pp. 25-53): la primera, la vinculación puede vencer barreras que no permiten el acceso de mercancías y servicios en un campo donde todavía se mantiene absoluta reserva para los estados de América Latina. La segunda, se rediseña un nuevo currículo de educación, de tal forma que pueda alcanzar gran escala comercial por medio de proveedores en el sector privado a nivel nacional e internacional. Y la tercera, a través de la transmisión fronteriza de conocimientos, se permite llegar a las grandes empresas donde se muestran de manera concreta acuerdos con nuevas estructuras evaluativas, que puedan modificar la educación superior con nuevos flujos académicos, con nuevas tendencias de cambio, modificaciones en el marco legal que permita establecer su financiamiento y fácil acceso.

Adicionalmente este mecanismo integra los mercados internacionales, las relaciones comerciales, los tratados de libre comercio, las aduanas, los mercados y las uniones económicas, generando secuelas o cambios en la actividad económica de los países, e incluso generar fluctuación en el contexto de los graduados de las instituciones de educación superior y hasta se expone la autonomía universitaria.

Por lo antes expuesto, se consideran primordiales los procesos de acreditación de las instituciones universitarias, que comprenden la evaluación a los profesionales, los procesos que permiten la calidad académica, el mejor ambiente universitario y la seguridad de los graduados, mientras se imparte una educación actualizada, pragmática, útil, innovadora, segura y confiable. En los diferentes países es común vincular las relaciones políticas y económicas con el fin de ampliar beneficios derivados del intercambio interregional de servicios educativos universita-

rios, mientras se asume la necesidad de facilitar el libre tránsito entre fronteras de recursos financieros, humanos y materiales, así como la coordinación de políticas que permitan la formación de los individuos para que coadyuven en la evolución regional y la generación de fuentes de empleo bien remunerados, para satisfacer necesidades, promover mejoras, bienestar y progreso (Van Ginkel & Rodríguez, 2006; Salas, 2013).

2.1.9. Evolución de las políticas educativas universitarias

Como se ha manifestado anteriormente, actualmente en la educación superior son latentes una serie de necesidades de mejora y cambio del sistema de enseñanza, que apoye la gestación de una formación actualizada y con calidad. Lo anterior representa adecuarse para lograr características que permiten proveer talento humano formado que coadyuven en conformar organizaciones que aporten a la gestión productiva, económica, la evolución tecnológica, científica y la mejora de la cultura social.

Se plantea como un desafío para las universidades de cualquier territorio, atender el fortalecimiento de las dimensiones intelectuales, culturales, sociales, científicas y tecnológicas específicas, así como el crear lazos pragmáticos de interacción con otras organizaciones de educación superior de distintas regiones, con la intención de fortalecer sus capacidades formativas y alcanzar el adecuado desarrollo de las competencias requeridas en sus educandos, la cuales puedan ser empleadas en otras latitudes (Soto y Forero, 2016: pp. 279-309).

De acuerdo a los planteamientos anteriores, debido a las exigencias del mercado global se originó el desafío para la educación superior de adecuarse a las exigencias de la demanda internacional, en procura de alcanzar calidad educativa requerida. A continuación, se rememoran algunas experiencias relevantes de revisión y mejoras del sistema educativo universitario que han sido referenciadas por diversos autores (UNESCO, 1998; Gazzola & Didriksson, 2008; Segrera, 2008; UNESCO, 2009; UNESCO, 2018; Segrera, 2018; Espacio Europeo de Educación Superior, 2018).

En el año 1998 se realizó la Conferencia Mundial señalada como “La Educación Superior en el siglo XXI. Visión y acción”. Se efectuó en la ciudad de París, Francia. Entre sus productos surgió la Declaración “Sorbonne”, que contiene la propuesta de utilizar el método de créditos y títulos por lapsos, lo cual fue aceptado por varios países, entre ellos Francia, España, Italia y otros. La universidad europea se encontraba en estos momentos renovando y haciendo revisión de los sistemas educativos, y es cuando se dio el impulso el 19 de junio de 1999 en la Universidad de Bolonia de Italia, surgió y se firmó la Declaración de Bolonia,

aunque tiene un antecedente en 1997 con la declaración de Lisboa. La declaración de Sorbona fue aprobada por los ministros garantes de la Educación Superior de 29 países europeos con el objetivo de potenciar a Europa con estos acuerdos, en busca de un desarrollo de conocimiento que garantizara la mejora de la calidad de vida de sus habitantes, según las predisposiciones de los países que presentan un avance social. Se busca un cambio decisivo para la educación superior dentro de la sociedad del conocimiento, lo que permitió la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. Entre los principales resultados se planteó estimular la interacción de las universidades de distintas zonas y naciones como estrategia para intentar asegurar un mayor atractivo de la oferta académica de la educación superior europea. Esta idea se reforzaba con el impulso a nivel mundial del modelo europeo por ciclos y créditos, que denominaron ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System). Se concertaron objetivos que coadyuvaban proyectivamente para alcanzar en el 2010 un progreso coherente e interdependiente de la Educación Superior Europea. Posteriormente se ampliará el análisis del proceso generado a partir de la Declaración de Bolonia.

En el año 2001 se gestó la Declaración de Praga “Hacia el Área de la Educación Superior Europea”. Constituye la declaración del encuentro de los Ministros Europeos en funciones de la Educación Superior. Se asume que la universidad debe ser para promover la formación para toda la vida y resalta que se debe dar participación a los estudiantes.

En el 2003 se realizó la Conferencia de Berlín “Educación Superior Europea”, de la cual se emitió el Comunicado de la Conferencia de Ministros responsables de la Educación Superior procedentes de 33 países. Estuvo signada por una visión euro-centrista. Surge la propuesta de integrar los sistemas educativos para lograr transformar a Europa en una economía competitiva y dinámica basada en el conocimiento.

En el año 2007, en la Declaración de Londres, los Ministros de Educación de Europa establecieron prioridades para construir en conjunto la universidad europea bajo los principios de democracia, cuyo objetivo era facilitar la movilidad, empleabilidad y competitividad de los sistemas de educación superior dentro de la necesaria diversidad. El acuerdo de Londres en el 2007, manifiesta que el grupo de estudiantes que logran el acceso y concluir sus estudios académicos, deben estar expuestos a la variedad de la población de cada nación, dado a que se reflejan varios grupos sociales que se visualizan en la realización de las matrículas como en los gremios de profesionales titulados, egresados y con estudios de maestrías y doctorados.

En el año 2009, la UNESCO convocó el 22 de julio, en la ciudad de París, la reunión de los ministros responsables de la educación superior europea, los cuales suscribieron la Declaración de Leuven que proyecta la universidad del año 2020.

Incorporan estrategias de enseñanza-aprendizaje con intención de formar y estimular en los estudiantes la creatividad e innovación. Acentúan la importancia de la dinámica educativa flexible e internacional.

En el año 2010 se efectuaron reuniones tanto en Budapest como en Viena de ministros de educación, rectores y académicos, para evaluar hasta esa fecha lo alcanzado respecto a lo acordado en la Declaración de Bolonia, y se reportaron los siguientes resultados:

- Logros significativos en cuanto a la movilidad estudiantil.
- Retardos los procesos de reformas y cambios curriculares de cada país.
- Cumplimiento de los acuerdos que conformaron el Espacio Europeo de Educación Superior que promueve, adicional del diploma obtenido, otorgar el “Suplemento Europeo” a los graduados. Este documento precisa información adicional al título con una descripción de su naturaleza, nivel, contexto y contenido.

Mediante estos acuerdos se intenta potenciar la transculturalidad, mientras se reconoce la propensión a que la economía migra aceleradamente, dejando de depender de la industrialización, para sustentarse en el aprendizaje y el conocimiento de los talentos humanos disponibles en el amplio mercado global, a lo cual las instituciones universitarias deben ajustarse sin dejar de preservar sus tradiciones culturales Soto y Forero (2016: pp. 279-309). Lo anteriormente señalado se resalta en los principios de la declaración de Bolonia, que planteaba las siguientes metas fundamentales:

- La competitividad o capacidad para atraer estudiantes europeos y de terceros países o regiones.
- La empleabilidad centrada en el aprendizaje de aquello que es relevante para el mercado de trabajo.
- Sistema claro que certifica que los resultados de formación son alcanzados.
- La movilidad interna y externa de estudiantes, profesores y personal.

2.1.9.1. El Proceso de Bolonia y su dimensión en la educación superior

Con la declaración de Bolonia se tuvo la intención de fomentar que las instituciones de educación superior pudieran encontrar mecanismos de cooperación para el desarrollo curricular. El Proceso de Bolonia contribuyó a estimular un espacio común para que la educación superior en Europa fuese zona más interesante para estudiar. En el transcurrir de la década siguiente a su firma, surgieron modifica-

ciones que fueron refrendadas entre otros ejemplos en el comunicado de Praga en el 2001, el comunicado de educación de Berlín en el 2003, en la que pudo vincularse la educación superior y la investigación, así como el comunicado de Bergen en el 2006, tuvo la intención de avivar de manera cooperativa los valores conjuntamente con el desarrollo sustentable.

El Espacio Europeo de Educación Superior-EEES (2018), hace referencia a que cada país pretenda elaborar sus propias estrategias o acciones en las que permita brindar una educación con equidad e igualdad sin importar etnia, cultura, género, personas con capacidades especiales, adultos mayores, en fin atender a todos por igual, ya que el objetivo es mejorar el nivel educativo con una perspectiva diferente. El sistema de clasificación de los grupos concretos es realizado generalmente por las autoridades educativas y representantes gubernamentales, que de una u otra manera manejan la información y las metodologías para realizar el respectivo seguimiento, y permitir elaborar políticas de cambio medibles a través de un proceso de evaluación.

De igual manera, en algunos países la información que sirve para el proceso de recolección de datos es obtenida por medio de aplicación de instrumentos como encuestas que van dirigida a obtener información personal del individuo como etnia, cultura o discapacidad. Así mismo otros países obtienen información de manera administrativa por medio de las oficinas de migración, cédulación y oficinas de salud, con el fin de obtener veracidad, confiabilidad y calidad de la información (Rentería, 2015: pp. 40-50).

2.1.9.2. Espacio común europeo en la educación superior

Europa, a pesar de atravesar por la dura crisis en el contexto político económico del capitalismo mundial, no se abandonó el objetivo central de fortalecer la educación superior para lograr la mejor formación de estudiantes universitarios y docentes investigadores, para poder cumplir con las exigencias que demanda un mercado que se basa en elementos neoliberales que rigen una sociedad con exigencias a la mejora de la calidad educativa, la construcción de nuevos modelos de enseñanza, que sin duda alguna mejorará el sistema de educación en la región europea (Ghymers & Leiva, 2016).

Ahora bien, el proceso de globalización que avanza aceleradamente, permite un superior y más informado proceso de toma de decisiones de las instituciones educativas universitarias (públicas y privadas) que contribuyen en desarrollar posibilidades de mejoras en sus estructuras académicas, con el esfuerzo del talento humano preparado y con mayor experticia de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (TIC). Se incluye el uso de las redes sociales, las

cuales tiene la capacidad de colaborar en la sostenibilidad del proyecto en marcha, cambiando la perspectiva y la visión de cómo mirar al estudiante, el cual debería ser tomado en cuenta como ciudadano con sus libres derechos y oportunidades de obtener una formación universitaria, y no simplemente como un consumidor de la educación (Murillo, 2007: pp. 46-57).

La vivencia de la filosofía basada en teorías neoclásicas que proyectan un determinado modelo de economía, pudieron cambiar el funcionamiento de la educación superior y dar inicio a diferentes modalidades de gestión con énfasis capitalista, que gestaron pautas y algunas reformas que posteriormente decayeron, de acuerdo al Consenso de Washington en el año de 1990, quienes dejaron de lado algunos aspectos de los principios neoliberales. (Rosique y Padilla, 2009: pp. 37-51).

Es importante destacar que la “nueva gestión pública”, tendría como objetivo tratar de satisfacer las exigencias que demandan los miembros de la región, dado a que ameritarían hacer énfasis en utilizar los recursos públicos con calidad, oportunidad, visión proyectiva y sentido social, de tal manera que se pueda beneficiar de las proporciones brindadas por la competitividad de la globalización de los estados. Por lo tanto, una sociedad con enfoque humanista que asume su adaptación a las nuevas circunstancias geopolíticas y sociales actuales, tiende a la auto exigencia a cambios e innovaciones en sus estructuras organizacionales, entre las que se encuentra la educación superior, puesto que intentaría armonizar un importante nivel de igualdad y equidad, con la eficacia y eficiencia en sus operaciones, combinando acciones sociales de gobierno que lo diferencien de la etapa precursora como la neoliberal.

De acuerdo a Rosique y Padilla (Ibidem), y aunado a la necesidad de mantener el paradigma de conservar los principios de conducta y ética profesional, se hace incuestionable la funcionalidad pública de la educación superior, como vía para fomentar ideales emprendedores que permitan concebir capacidades. Latinoamérica presenta un sistema democrático muy ausente de tener un ideal con componentes que permitan tomar decisiones fusionadas al sector público, involucrando las organizaciones universitarias que en determinados momentos presentan resistencia por su autonomía académica.

En su momento el proceso de Bolonia fue considerado como uno de los fenómenos europeos que permitieron el cambio y transformación de la educación superior, y quienes han conformado parte de la comisión europea, acordaron permitir la ampliación del proceso para América Latina. Con esta apertura se pretendía que las instituciones de educación superior en América Latina, comenzaran un nuevo camino en la transformación educativa, en mejora de la calidad gracias a los nuevos acuerdos e integración económica que se dieron en 1992 cuando se firmó el Tratado de Libre Comercio de América del Norte, llamado también

TLCAN o NAFTA, en la que intervinieron los países de Estados Unidos, Canadá y México.

Tal es el caso que a partir de estos tratados, se empieza la propuesta del ALCA, Área de Libre Comercio de las Américas, en la que se pudo involucrar lo que podría ser el libre comercio para el sector educativo en los Países latinos, aspecto que supuestamente sería trascendental para mejora de la economía y la participación del espacio del conocimiento, y que a su vez la toma de decisiones se viera afectada con una participación mínima y restringida en los espacios de la educación superior, abriéndose más para el ámbito comercial.

Así mismo se realiza el intento por instituir un modelo que permita dar la valía académica a las diferentes titulaciones profesionales, estableciendo una medida que permita encontrar un informe educacional a nivel de Europa impulsado por el Proceso de Bolonia, y generando el Proyecto Tuning, que traducido al español significa darle afinación a los instrumentos de una orquesta, con el objeto de encontrar la perfecta armonía. Por esta razón el proyecto Tuning pretendía armonizar los instrumentos universitarios, en lo que se propone un parámetro de uniformidad en una metodología que enfoca en primer plano los contenidos académicos de cada carrera a nivel de Europa. Por su parte destaca como uno de los objetivos principales establecer valores que permitan al alumnado adquirir competencias que desarrollen la información, además puedan organizar ideas, la realización del análisis crítico, desarrollo de competencias para que se destaque el perfil profesional del egresado (Aboites, 2010: pp. 122-144).

2.1.9.3. El Proceso de Bolonia en América Latina

Salamanca o Bolonia son una referencia cotidiana en los centros universitarios, pues representan en sus orígenes, movimientos de los estados más allá de su territorio y propio poder implícito como nación, las necesidades de una determinada sociedad, que demanda la necesidad de alcanzar una profesionalización, el conocimiento acorde a la era moderna, imbuido en una revolución investigativa que encierra una dimensión diferente en el contexto educativo, logrando convertir la educación superior contemporánea en universidades de investigación que abrieron un espacio significativo en Europa.

Los movimientos impulsados tuvieron la intención proyectiva de estimular la evolución hacia nuevas posibilidades de gestión pedagógicas con mejores estándares de calidad y experiencias en el mundo global y moderno. En este marco se pueden visualizar que existen contextos que diferencian la gobernabilidad entre Europa y América Latina, lo que bosqueja pocas similitudes en el ámbito de creación de espacios comunes para el sector de la educación superior para replicar

idénticamente el proceso de Bolonia en la región latinoamericana (Brunner, 2008: pp. 119-145).

En América Latina cabe recalcar que las primeras universidades, que por distintas razones intentaron imitar los procesos de educación europea-occidental, intentaron con poco éxito integrar cambios, afectadas por el contexto diferente donde se desarrollarían los contenidos que se originaron en otra experiencia cultural. Entre sus principales preocupaciones se encontraban satisfacer necesidades del conocimiento, a través de un cuerpo de profesores con adecuada estructura académica para ayudar a resolver las problemáticas ocupacionales de las regiones mientras se proporcionan soluciones productivas a los graduados.

Según manifiesta Schwartzman (citado por Didriksson, 2012: p. 203) los malentendidos de las diversas problemáticas que causa la incorporación de los cambios en el sistema de educación superior son causados por las diferencias sociales y culturales, sucediéndose que se presentan “instituciones con nombres similares, organizadas de maneras similares, que frecuentemente utilizan los mismos textos y reclaman para sí idénticos valores y objetivos, pero terminan produciendo resultados muy diferentes que no pueden atribuirse sólo a las limitaciones de los receptores o a los sesgos etnocéntricos del emisor”.

El proceso de Bolonia desencadenó ciertas mejoras en algunos aspectos de la estructura académica en América Latina; pero quizás se ha obviado que dicho proceso en Europa ha significado un esfuerzo y una tarea muy difícil por impulsar, lo cual, sino se valora, podría significar una barrera insuperable para el territorio latinoamericano. En el continente europeo desde hace cierto tiempo los gobiernos intervienen de una manera decidida en los mecanismos que favorecen la coordinación entre las instituciones que conforman su sistema de educación superior el cual tiende a ser privado. Mientras que en Latinoamérica algunos gobiernos tienden a financiar los sistemas de educación, como también hacen énfasis en cuidar los comunes intereses institucionales, en detrimento de las coordinaciones de negociación entre universidades, provocando cierta impotencia del estado en validar su autoridad y modelo político. Adicionalmente, se suman las posibles restricciones que podría generar la autonomía universitaria, la cual en paralelo dispensa de independencia a los movimientos estudiantiles y la comunidad científica, para salvaguardarse ante alguna inestabilidad política.

Aunque son territorios que están compuestos por naciones y regiones insulares unidas geográficamente, Europa mantiene ciertas diferencias con América Latina y pueden al mismo tiempo estar separadas internamente por muchas situaciones. Una importante es que la primera región mencionada, ha logrado establecer un espacio común denominado Comunidad Europea que puede abarcar sectores y variables en el orden político, económico, monetario, educación y la difusión de fuentes de conocimiento requeridos que desarrollan con mayor consenso y homogeneidad. Mientras

que América Latina se mantiene con países divididos e imbuidos en intentar lograr su desarrollo de manera individual. Lo cierto es que ambas regiones forman parte activa de la globalización, pese a que en los países que las conforman tienen diferentes niveles de desarrollo, tradiciones, evolución económica y una visión política con diferencias (Mollis, 2014: pp. 25-45).

Aunque también hay situaciones que también pueden ser similares en Europa y América Latina como compartir niveles de pobreza, la inseguridad social, uso inadecuado de las redes sociales, violencia, corrupción, politiquería, factores que obstaculizan el desarrollo y la civilización y de integración hacia los mismos objetivos de progreso. Por otra parte, también ha sucedido que diferentes representantes políticos o gobernantes de algunas naciones, no deseen participar pragmáticamente con la iniciativa de operacionalizar encuentros eficaces que otorguen las condiciones de escoger ciudades sedes que puedan utilizarse como punto de encuentro de algunas universidades de América Latina, de tal forma como hicieron representantes ministeriales Europeos de educación, que primero se reunieron en Salamanca y luego en Bolonia, donde como resultado obtuvieron un proceso de construcción de la educación superior a través de un espacio común, donde se lograra la adecuación del sistema multinacional de titulación de grados.

De acuerdo a los estudios realizados por Witte y Van Vught (citados por Gacel-Ávila, 2011), la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), podría coadyuvar en la homogenización del sistema educativo europeo, ya que el Proceso de Bolonia tuvo como objetivo lograr una tendencia de afirmación o correlación al rendimiento de las características que presentan los sistemas de educación superior (SES), cuyo factor causa un impacto en cuanto a la mejora de la calidad educativa y el sentido de pertinencia con mayor equidad, sin importar las diferentes condiciones sociales en las que pueda presentarse en los estudiantes, ampliando el acceso a la educación, ya que la diferenciación provoca la insistencia de mejorar los perfiles de especialización para los egresados, respondiendo a la demanda de un mercado. Para Gacel-Ávila (Ibidem), es importante reconocer que el Proceso de Bolonia ha logrado el reconocimiento a la diversidad y que constituye una gran referencia compatible y comparable entre los SES, todo esto con el fin de encontrar una mayor afinidad entre ellos (UNESCO, 2009).

El estudio realizado por Witte (citado por Gacel-Ávila, 2011) da a conocer una singularidad de la unificación que genera el Proceso de Bolonia, la afinidad que existe entre las diferentes culturas, lenguas entre SES a nivel nacional y la autonomía de las estructuras académicas de educación superior. Por tanto, esta afinidad es compatible con otras diversidades y diferentes niveles de educación de los SES que han sido parte del Proceso de Bolonia y que no representan obstáculo alguno para poder realizar un proceso de unificación nacional, más bien la explicación de lo que representa la homogenización no presenta sustento alguno y que

conlleve a la posibilidad de que se pueda efectuar la implementación del PB en América Latina y diferentes regiones del mundo.

Existen otros argumentos que plantean la escasa factibilidad de que el Proceso de Bolonia sea implementado en América Latina tal cual se planteó originalmente en Europa. Uno de las explicaciones hace referencia a las desigualdades entre regiones que tienen Europa y América Latina, ya que se existen diferencias en cuanto al desarrollo económico, social, tecnológico y científico, que valida macro asimetrías en las regiones, que se solapan por la carencia de proyectos interdependientes de integración en la región. Adicionalmente las estructuras educativas que incluyen grados, prácticas pedagógicas y diseños académicos, son consideradas como desigualdades micro porque no logran la consolidación de los SES europeos y latinoamericanos, siendo notorias las diferencias en sus sistemas de educación superior en cuanto a su desarrollo económico tanto en el sector público, como el privado, tamaño, alcance, programas de financiamiento, entre otras (Brunner, 2008: pp. 119-145).

Todos los procesos, factores y variables anteriores inciden en la sociedad, por lo tanto, son de interés en la planificación y ejecución de las estrategias de actualización de la educación superior; la cual es comúnmente identificada como participante estratégico que aporta respuestas adecuadas a los nuevos retos productivos, sociales y económicos (López, Martínez & Vázquez, 2016: p. 43). Las diferentes transformaciones en las últimas décadas generaron retos para el sector universitario, estimulando la propagación y diversificación de las academias, mientras se percibió un incremento notorio en la aportación de las corporaciones y empresas privadas locales e internacionales, lo cual promovió la progresión del proceso de internacionalización de las universidades.

Lo anterior posiblemente influyó en la actitud de los gobernantes y líderes de universidades en Latinoamérica, estimulándolas en principio individualmente, pero luego se han logrado algunas iniciativas de integración entre instituciones y algunas regiones, para coadyuvar en la transformación de las universidades y las complejas modalidades de organización de la enseñanza, así como a remodelar la expansión áulica geográfica con renovadas ofertas académicas, mediante la instauración de estructuras de universidades públicas y privadas en el contexto internacional y nacional” (Zelaya, 2012: p.179).

Luego de revisar los antecedentes anteriormente señalados, es conveniente mencionar que igualmente partir de la década de 1990 hasta la presente fecha, y como se destacó anteriormente, se hizo incuestionable que, para la generación de riquezas y competitividad, las reservas de *commodities* y la correlación capital/trabajo ya no eran los que establecerían los más altos niveles de competitividad y poder en el mercado global (Ruiz, Font y Lazcano, 2015). Entre los factores determinantes que actualmente impactan en el alcance de los niveles de producti-

vidad, rentabilidad y prosperidad, se encuentra la gerencia eficaz promotora de la generación, uso y continua renovación del conocimiento mediante su influencia en la concepción de dinámicos procesos de gestión de investigación, innovación y desarrollos tecnológicos (Pérez & Coutín, 2005; Enríquez 2005).

De acuerdo a lo planteado por algunos expertos (UNESCO, 2005; Ospina y Sanabria, 2010; Fernández, 2014), el desafío causado por la globalización a nivel comunicacional, empresarial con negocios interdependientes de funcionamiento y ramificaciones internacionales directas (empresas corporativas, franquicias), así como el mayor flujo con intercambio de ciudadanos entre distintos territorios, provincias, países y hasta continentes, impulsó que los responsables de preparar las generaciones de profesionales de relevo, asumieron múltiples e importantes procesos de cambios en las instituciones universitarias.

Los estudiantes, la sociedad, el sector empresarial y el gubernamental son reconocidos como clientes y partes interesadas de las organizaciones de formación superior (Negrín, 2015; Gaete, 2011). Entre las reflexiones que los líderes y participantes de estos grupos sociales, se esboza que estas entidades educativas deben interactuar entre ellas e instaurar metodologías que faciliten la mejor armonización de sus sistemas educativos universitarios, impulsando una mayor homogenización de las metodologías para la formación de los estudiantes de diferentes organizaciones y territorios, y así facilitar el reconocimiento de la preparación formal recibida de sus egresados.

Respecto a las universidades latinoamericanas, la investigación de Soto y Forero (2016), pertenecientes a la red de investigadores latinoamericanos HISULA plantea que los Estados Unidos y la mayoría de los países de América Latina tienen una concepción similar al crédito académico europeo. Luego de terminar el año 2015, todavía la ilusión de integración de la universidad Latinoamericana y del Caribe está aún por edificarse. Los autores recuerdan que “la UNESCO y la OIE (organización Iberoamericana de Estado) exhortan a los países iberoamericanos a adherirse a la sociedad del conocimiento que se entreteje con la globalización del mercado”. Las Instituciones de Educación Superior en Latinoamérica y el Caribe son instituciones en crisis, posiblemente afectadas por el mercado con visión economicista que posee un interés distinto al de la universidad pública tradicional que se identifica con el servicio hacia la sociedad, orientada preferentemente al pensamiento crítico, auto-regulativo con interés en impulsar actualizadas maneras de estimulación de la creatividad y la innovación en los miembros de la comunidad universitaria. Según los autores, algunas universidades se orientan a destacar la relevancia de la investigación y la calidad educativa, por las exigencias del Ministerio de Educación Nacional, sin embargo, no se plantean estrategias para lograrlo en un futuro cercano en la institución.

Soto y Forero (Ibidem), concluyen que “la economía del mercado va en contravía del deber ser de la universidad como bien público al servicio de la sociedad y las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje, que no han logrado vehicular la formación humanística”.

Los conceptos y acepciones anteriormente exploradas, que incluyen la revisión de la importancia de la formación universitaria, La transnacionalización educativa y la educación transfronteriza, así como la evolución de los sistemas de educación superior en Europa y Latinoamérica, proveen un escenario que motiva la incorporación de cambios necesarios en el proceso de adecuación a los nuevos retos de la educación superior Latinoamericana, y en especial en este estudio, para la universidad de la República del Ecuador. Aunado a la ineludible incorporación de herramientas tecnológicas y comunicacionales en la acción de formación, se hizo hincapié en el área de la formación musical en la universidad como un referente importante de los nuevos modelos pedagógicos necesarios.

2.2. La universidad y la situación actual

La universidad aporta al desarrollo cultural de la sociedad, el fortalecimiento de las bases de la organización del estado, así como el progreso de la cultura de las regiones. Derivado de la globalización se generó la necesidad de reorganizar de otra forma la educación superior. Mejorar la realidad formativa universitaria es una cuestión que afecta a todos: profesorado, estudiantes y estructuras universitarias. Implantar y desarrollar nuevos modelos supone una apuesta decidida por nuevos valores y un intento permanente por ponerlos en práctica (Enríquez 2005; Brunner, 2008; Herrán y Paredes, 2012; Di Marco & Zelaya (2017).

Desafortunadamente cuando se enfrenta un cambio metodológico, es difícil encontrar un modelo que pueda adaptar una nueva tipología de enseñanza acorde a las necesidades, motivo por el cual los cambios que se han realizado no corresponden a las exigencias de la sociedad (González, 2007). Para que el cambio sea efectivo, es necesario que la universidad establezca un diagnóstico que se base en los siguientes parámetros (Herrán y Paredes, 2012):

- Que no se base en aspectos estructurales sino en lo cultural, lo cual implica guiar a la modificación de percepciones, expectativas y actitudes de desempeño interno.
- Favorecer cambios con el fin de superar los modelos tradicionales y mecanicistas acordes a la evolución que exige el ambiente.
- Los cambios dependen de las personas y al mismo tiempo las afectan a ellas, deben regirse en la modificación de las actitudes y para que esto

- ocurra; se requiere mucho tiempo y a su vez es necesario que estas nuevas actitudes sean repetitivas para que los individuos se familiaricen con ella.
- Se requiere tomar en cuenta la resistencia al cambio y anticiparse a esta.

Todo cambio es complicado debido a los factores de resistencia y la dificultad para estimular pragmáticamente las modificaciones culturales. Se requiere un proceso de evaluación permanente y en conjunto a los factores antes mencionados, por lo cual se deben de integrar en un marco más amplio que corresponda al ciclo de la evolución organizacional (Herrán y Paredes, 2012). Es preciso subrayar que los nuevos desafíos preferentemente deberían encararse desde el punto de vista del servicio público, observando los principios de equidad social, igualdad de oportunidades, libertad de pensamiento, cooperación y solidaridad, sin omitir el papel crítico que le corresponde a la universidad como agente social de cambio. Las problemáticas del cambio son inherentes a la responsabilidad del profesor, pero al mismo tiempo está condicionada por varios factores entre los cuales podemos mencionar una nueva cultura institucional, un cambio organizativo y el compromiso de todos los docentes como equipo.

La educación atraviesa una nueva realidad de cambios, que nos obliga a una modernización y a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. “El rápido desarrollo tecnológico y las nuevas y variadas formas de comunicación en las que estamos inmersos están configurando y reclamando un nuevo espacio educativo” (García-Valcárcel & Tejedor, 2017). Este reto produce cambios en los modelos educativos utilizando nuevos instrumentos tecnológicos, exige concientizar, cambiar la mentalidad de cómo enseñar en el aula de clase. Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) pueden cambiar el escenario a través de la construcción de un nuevo conocimiento que beneficie a los educandos. Los aprendizajes mediante casos, simulaciones, resolución de problemas y por proyectos se convierten en nuevos escenarios metodológicos universitarios en los que hay que incluir las TIC (Díaz, 2007).

Se estima que es muy importante una visión integral de la formación de los universitarios, lo cual se refuerza en la actualización de los docentes de acuerdo al proyecto educativo con visión holística seleccionado, la concepción del currículo y sus objetivos (Sebastián y Martín, 2007: p. 22). Es importante recalcar que el docente que se actualiza, mejora su metodología de enseñanza, e implementando una nueva propuesta en el contexto estructural en nuevos proyectos educativos, con el propósito de enriquecer los conocimientos del estudiante. La propuesta metodológica que se renueva tiene el fin de buscar integrar o incorporar:

- Nuevas metodologías que sepan responder y cubrir las exigencias y requisitos del alumno.

- Contenidos científicos que desarrollen habilidades relevantes en los alumnos.
- Nuevos ejes transversales en torno a la educación en valores.
- Temáticas de convivencia y desarrollo social.
- Las nuevas tecnologías al desarrollo de la práctica como formación integral en la enseñanza.

Derivado de las condiciones que anteceden y según los aportes de diversos autores, entre ellos Escayola y Montserrat (2005), López (2008) y Fernández, (2014), internacionalmente es cada vez más propenso la implementación de nuevas estrategias en los sistemas de educación superior, para que estén a tono con la evolución de las sociedades de aprendizajes, los requerimientos del sector productivo y de quienes comparten el interés por impulsar organizaciones inteligentes, viables, sostenibles y sustentables en el tiempo.

Las universidades tienden a esforzarse en distinguirse entre otras, ofreciendo posibles soluciones a las variables necesidades de formación que se derivan del interconectado mercado nacional e internacional. La acelerada evolución tecnológica redefine continuamente las exigencias a los estudiantes universitarios, los demandan un sistema educativo acorde que entienda las tendencias del mundo globalizado, donde el valor del conocimiento se reconoce como altamente productivo en contra de la antigua percepción que privilegiaba la industrialización y la no despreciable posesión de inventarios de materias primas renovables o no renovables, entre ellos los yacimientos de minerales, petróleo y la diversidad en fauna y flora (Bueno, 2002; Seijo, Iglesias, Hernández & Hidalgo, 2010; Montes de Oca & Machado, 2016).

López (2003) estima que la naturaleza del conocimiento ha avanzado de tal forma que la comprensión e incertidumbres de las nuevas realidades es cada vez más compleja, extensa, fragmentada, especializada, acelerada y tiende rápidamente a la obsolescencia. Por lo tanto, el educador y el educando requieren afinar la visión a corto, mediano y largo plazo de las necesidades de aprendizajes, métodos utilizados y oportunidades que se crean al adquirirlos, pues se puede estar perdiendo al no desarrollarlos.

De acuerdo a lo esbozado por especialistas de la UNESCO en 1995, las directrices internacionales desde finales del siglo XX, específicamente a finales de los años 80 e inicio de los 90, se caracterizaron por “una serie de intensos procesos que se dan en forma simultánea y contradictoria al interior de los países (democratización, mundialización, regionalización, polarización, marginación y fragmentación)”, por lo que se sostiene que se demanda cumplir los criterios fundamentales de la vida universitaria (pertinencia, calidad e internacionalización), apuntando al vocacionismo estudiantil y nuevo academicismo para dar respuesta a

las necesidades de desarrollo nacional y local (Enríquez 2005; Di Marco & Zelaya (2017).

En este contexto de cambios, la universidad ecuatoriana se impone una renovación de sus enseñanzas. “Consiste en redefinirla como un bien público. Partiendo de esta idea, el Ecuador ha iniciado un proceso transformacional radical, que marca distancias inclusive con países de larga tradición reformista-progresista, como Argentina y México” (Ramírez, 2013), de tal forma que esta situación a provocado un impacto en la sociedad en general. Derivado de estas reformas el acceso a la universidad es factible para otros grupos socioculturales, que no lo podían realizar por diversas causas, que incluyen el factor como en lo económico, etnias, entre otros. La gratuidad de la educación superior fue incluida en la constitución de 2008 de la República del Ecuador.

El Consejo de evaluación, acreditación y aseguramiento de la calidad de la educación superior (CEAACES, 2014) considera necesario profundizar en la mejora de la enseñanza universitaria a través de un proceso de evaluación global para las instituciones de educación superior, la cual. Toma en consideración los siguientes criterios: academia o comunidad docente, eficiencia académica o tasas de retención y término, investigación o logros científicos, organización (cumplimiento de objetivos, vinculación comunitaria, transparencia) e infraestructura (tecnología, bibliotecas, espacios para docentes). Con ello se pretende alcanzar la excelencia académica, con el propósito de cumplir las exigencias de la comunidad en general.

La Universidad Técnica de Manabí es una comunidad universitaria ubicada en la provincia de Manabí, ciudad Portoviejo; que ha sido considerada el referente académico de los manabitas y portovejenses que en ella se forman. Fue creada mediante decreto legislativo el 21 de noviembre de 1952. La actividad académica se inició en 1954 y actualmente vive el proceso nacional de lograr excelencia educativa. En la actualidad cuenta con 10 facultades y 33 carreras, entre las cuales está la facultad de Filosofía Letras y Ciencias de la educación, donde forman parte la carrera de Educación Artística, dedicada a la enseñanza de las disciplinas del arte como: música, teatro, danza y artes plásticas y el Departamento de Artes, el cual se encarga de la administración de la gestión académica del personal docente con el perfil de arte, y la creación de asignaturas de sensibilización de las artes a los estudiantes de las demás carreras de las facultades de la universidad.

Con este trasfondo, en la Universidad Técnica de Manabí, durante el proceso de adopción de Música como materia troncal de varias titulaciones, las autoridades y sus docentes manifestaron una clara voluntad en transformar la enseñanza de la música incluyendo las TIC, aunado a la implementación de una nueva propuesta metodológica (aún no diseñada), que involucre a todos los profesores del centro. La intención es contribuir a mejorar la educación evolucionando desde la

gestión tradicional. Las propuestas metodológicas deben estimular la creatividad y participación de los estudiantes, interactuando de manera visual, auditiva y práctica. Se presume que adoptando una herramienta tecnológica “amigable”, eficaz y pedagógica es posible sensibilizar al estudiante universitario y despertar el interés por las artes musicales.

Las TIC se convertirían en un gran apoyo para la enseñanza de la música. Hay un gran número de docentes que no utilizan las nuevas tecnologías, ya que en muchas veces demuestran resistencia al cambio metodológico o temor al no saber poseer la experticia suficiente en el uso de los recursos innovadores que la misma posee (Unesco, 2005). Existe la necesidad de optimizar la formación de los docentes en este ámbito y que los centros de estudio adquieran el equipamiento adecuado para el correcto funcionamiento de esta nueva enseñanza (Segovia, 2006).

El software *Sibelius* es un ejemplo de TIC que puede mejorar la educación musical. Es un editor de partituras y un secuenciador de datos musicales que se puede convertir en una herramienta pedagógica y con su utilización se pretende progresar en la capacitación de los docentes de música, así como mejorar el proceso de formación de los estudiantes en la asignatura de música.

En la presente investigación se asumió que la incorporación del programa *Sibelius* requiere la participación activa de los docentes en un proceso de investigación-acción, donde ellos delimitan los problemas de la enseñanza de la música en la facultad, buscan soluciones, reciben formación específica, definen cursos de acción, y posteriormente evalúan los cambios que llevan a la práctica, valoran las transformaciones ocurridas y redefinen las trayectorias de acción (Latorre, 2008).

2.3. La música como base en el desarrollo de la sociedad. Mejores prácticas de enseñanza posibles

El proceso de enseñanza-aprendizaje musical es muy complejo y exigente, respecto al desarrollo de habilidades auditivas y las correspondientes a la ejecución y creación en tiempo real o diferido, y la asimilación de contenidos conceptos, hechos, proposiciones, sistemas teóricos, para lo cual se estimula las mejores actitudes para la práctica de la música. El uso de recursos tecnológicos en el aprendizaje musical no solo estimula el interés por aprender en el alumnado, también lo prepara para incorporarse en la sociedad en que vive, cada día más tecnificada (Díaz, 2007; Orjuela, 2011; Simancas & Ordoñez, 2017), en cuatro aspectos fundamentales: seguridad, aprendizaje, concentración y expresión corporal.

En lo que hace referencia a la seguridad, les da seguridad emocional, confianza, porque se sienten comprendidos al compartir canciones, e inmersos en un clima de ayuda, colaboración y respeto mutuo.

En lo que hace referencia al aprendizaje, la etapa de la alfabetización del joven se ve más estimulada con la música. A través de las canciones infantiles, en las que las sílabas son rimadas y repetitivas, y acompañadas de gestos que se hacen al cantar, el educando mejora su forma de hablar y de entender el significado de cada palabra.

En lo que hace referencia a la concentración, la música también es beneficiosa para el alumno cuanto al poder de concentración, además de mejorar su capacidad de aprendizaje en matemáticas. La música es pura matemática. Además, facilita a los jóvenes el aprendizaje de otros idiomas, potenciando su memoria.

En lo que hace referencia a la expresión corporal, con la música, la expresión corporal del educando se ve más estimulada. Utilizan nuevos recursos al adaptar su movimiento corporal a los ritmos de diferentes obras, contribuyendo de esta forma a la potenciación del control rítmico de su cuerpo.

Por otra parte, los aportes de investigaciones de varios especialistas (Benard, Florida Department of Education, McMillan, Reed & Bishop, Taylor, Barry & Walls, citados en Tucker, 2007), en síntesis, podría entenderse que los profesores que aprovechan las cualidades de la música, naturalmente gratificantes, hacen que sus clases sean un medio poderoso para motivar a los estudiantes en riesgo a permanecer en la institución educativa. Se considera que los estudiantes se encuentran en riesgo de abandonar estudios y engrosar las filas de la delincuencia cuando exhiben ciertas características, como un trasfondo social y familiar disfuncional, una actitud de apatía y bajas expectativas personales, y un historial de dificultades de aprendizaje y problemas de comportamiento académico.

Según las contribuciones de los investigadores antes mencionados, un programa de música escolar puede marcar la diferencia para algunos estudiantes en riesgo. A menudo, la motivación que brindan las clases de música es la única razón por la cual un estudiante permanece en el sistema educativo. Las clases de música, igualmente plantean desafíos para los estudiantes que necesitan desarrollar el aprendizaje y las habilidades, pero el estudio de la música puede proporcionar experiencias especialmente gratificantes. Las clases de música a menudo implican actividades prácticas, satisfacción en el logro creativo, oportunidades para la expresión personal y un entorno de altos estándares y expectativas. Los docentes que enfatizan estas cualidades de la participación de la música servirán mejor a sus estudiantes en riesgo.

Adicionalmente, debido a que la mayoría de las clases de música dependen del trabajo en equipo o de actividades grupales, los estudiantes pueden experimentar sentimientos de pertenencia muy útiles en la integración social. Este sentido de comunidad incluso puede acercarse a un concepto familiar para algunos. Tal conexión con otros estudiantes representa una fortaleza bien establecida de las actividades musicales de la escuela y es un objetivo importante de los programas

musicales para minimizar los estudiantes en riesgo, quienes pueden encontrarlo como un estímulo positivo en su vida y desarrollo profesional y social. En algunos casos, los estudiantes en situación de riesgo se destacan en las clases de música y la confianza en sí mismos resultante se extiende a otras clases.

En los siguientes apartados se analizan propuestas de buenas prácticas.

2.3.1. El ambiente de clase y su influencia en el rendimiento de los alumnos

De acuerdo a lo planteado en la revisión que recoge Tucker (2007), un ambiente de clase adecuado mejora los esfuerzos de los docentes y alumnos tanto de la educación musical o la académica tradicional. La calefacción, el aire acondicionado, el nivel de ruido, la ventilación, el arreglo del aula, la iluminación, la decoración y el patrón de tráfico contribuyen de manera importante al entorno del aula. El entorno físico de un aula afecta a todos los alumnos. Es muy probable que los estudiantes brillantes tengan éxito independientemente de la configuración, pero los estudiantes en riesgo a menudo se enfrentan al peligro de abandonar la escuela. El ambiente de la clase puede alentar a los estudiantes en riesgo a permanecer en la escuela. Los estudios han demostrado que el comportamiento agresivo de los estudiantes es menos probable que ocurra en las aulas que permiten el flujo de tráfico fácil de los estudiantes y tienen los materiales dispuestos convenientemente. Algunos docentes modifican periódicamente las relaciones profesor-alumno y alumno-alumno moviendo a los estudiantes a diferentes asientos.

Según la revisión de investigaciones de Tucker (2007), los estudiantes en las aulas con iluminación fluorescente de espectro completo, con suplementos ultravioleta, son más saludables y tienen mejores registros de asistencia. Cheng (Ibid) realizó un estudio sobre la relación entre el rendimiento del alumno y el ambiente o entorno del aula, el clima social y el estilo de gestión del profesor. Mientras que Cohen (Ibid) agregó conocimientos importantes al estudiar las preferencias de los estudiantes sobre el tamaño, la forma, el color, la complejidad, la textura y la iluminación en el entorno escolar, y las diferencias entre las preferencias masculinas y femeninas. Por su parte Davies desarrolló una investigación sobre el entorno del aula y su relación con los efectos del estrés provocado por el ruido, la temperatura, la disposición espacial y el diseño de la sala. Adicionalmente Fraser & Fisher (Ibid) investigaron cómo algunos individuos reaccionan fuertemente al entorno de aprendizaje. Logro del alumno como una función de la persona y su ajuste al entorno.

Considerando el valor pedagógico de la siguiente información, Hathaway (Ibid) estudió los efectos de la iluminación escolar en el desarrollo físico y el

rendimiento escolar. Los registros dentales de los estudiantes, la asistencia, el crecimiento y los logros académicos se correlacionaron para establecer posibles relaciones de causa y efecto. Mientras que Hetu, Truchon-Gagnon y Bilodeau (Ibid) efectuaron una revisión exploratoria de la literatura sobre los efectos del ruido en el entorno escolar. Complementariamente Rapp & Kochanski (Ibid) estudiaron las causas ambientales insospechadas de la salud y problemas de aprendizaje. Por su parte Stewart & Evans analizaron como se prepara el escenario para el éxito, considerando el ambiente de instrucción. Describieron cuatro principales factores que definen el entorno del aula, así como también ilustran problemas existentes. Por último, Weinstein & Woolfolk (ibid) desarrollaron un estudio sobre el diseño del salón y la formación de impresiones de los involucrados, lo cual es una nueva área de investigación, en la cual se consideró la pulcritud y flexibilidad en el recinto de clase, así como también se determinó que los estudiantes en salones limpios se comportaron mejor.

En definitiva, el ambiente del aula puede afectar las actitudes y el comportamiento de aprendizaje de los estudiantes, influyendo en sus logros académicos o aprendizajes musicales.

2.3.2. *Modelos para organizar la capacitación*

Los estudios realizados por Cawelti, Dickey, Kaplan & Stauffer, Sachen, Sang y Tait (citados en Tucker, 2007), plantean que los profesores de música efectivos hacen uso de una amplia gama de modelos de instrucción. Por ejemplo, Cawelti (Ibid) efectuó un estudio que como resultado compiló un Manual de investigación para mejorar el rendimiento estudiantil, en cual se establecen pautas para mejorar el rendimiento estudiantil, con una sección sobre enseñanza en las artes. Mientras que Dickey efectuó una revisión de la literatura sobre el modelado e instrucción verbal utilizada por los profesores en la enseñanza y el aprendizaje de la música, resumiendo los usos positivos de la modelización. Por su parte Kaplan & Stauffer publicaron un libro que contiene una extensa bibliografía que se define, explica y apoya el aprendizaje cooperativo en la música y sirve de guía para profesores de esta área y donde proporcionan sugerencias de enseñanza para todos los niveles.

Los modelos para organizar la instrucción incluyen la secuenciación para una educación efectiva, clases, demostraciones, técnicas de preguntas, modelado y gesticulación, sistemas de retroalimentación e imágenes verbales. Una variedad de enfoques de instrucción puede ayudar al docente a abordar diferentes estilos de aprendizaje y tipos de conocimiento musical (Velásquez, Remolina & Calle, 2009).

Por su parte el aporte de Tait (Ibid) incluye el estudio sobre estrategias y estilos de enseñanza, circunscribiendo la discusión, y compara la investigación sobre estrategias verbales y no verbales, la selección y secuencia de tácticas de enseñanza. Mientras que las investigaciones de Sachen (Ibid) acerca de cómo instruir al instructor, evolucionando hacia técnicas efectivas de interrogatorio, lo cual incluye la discusión sobre el uso del cuestionamiento verbal como una técnica efectiva de enseñanza efectiva. Describe los tipos de preguntas, su uso, la incorrecta utilización y la adecuación de las interrogantes.

Al incorporar las anteriores reflexiones a lo aportado por Dickey, Sachen, Kaplan & Stauffer y Tait, se valora y sintetizan los aportes de ideas que muestran que la presentación del material es más efectiva si se despliega en la siguiente secuencia: presentación de la tarea por el docente, interacción del alumno con la asignación y retroalimentación del docente relacionada con el trabajo académico realizado. Inherente a este enfoque es la aclaración por parte del docente de la faena que se debe realizar, la interrelación alumno-docente y la retroalimentación de apoyo. Las estrategias para presentar el trabajo académico asignado a los alumnos, incluyen conferencias, demostraciones, modelado, uso de imágenes verbales y gestos que abarcan tanto la instrucción verbal como la no verbal.

Consecuentemente la promoción del intercambio del profesor con el alumno al solicitar la tarea, se potencia cuando se usan técnicas de preguntas y respuestas, pues incentivan al alumno a descubrir, analizar, clasificar, personalizar, formular hipótesis, reordenar, sintetizar y evaluar. Estos pasos, que llevan al estudiante a comprender el acto de formar juicios estéticos, son cruciales para la educación musical. Comprender en lugar de memorizar, ocurre cuando el entorno del aula permite que se utilicen errores o respuestas incorrectas como una oportunidad de aprendizaje. Permitir el "tiempo de espera" antes de llamar a un alumno para responder, da a los miembros de la clase tiempo para pensar en las interrogaciones antes de escuchar otras respuestas posibles. Las preguntas que son irrelevantes, confusas o engañosas son improductivas.

Aunque los filósofos de la educación musical y los expertos en cognición están en desacuerdo sobre los tipos de conocimiento musical, coinciden en que el proceso de adquisición del conocimiento musical es multifacético, involucrando el rendimiento y el aprendizaje intelectual y neuromuscular. Diferentes tipos de aprendizaje ocurren a partir de una variedad de modelos de organización de la capacitación.

Adicionalmente, Sang (Ibid) aportó un estudio sobre la relación entre las habilidades de modelado de los profesores de música instrumental y las conductas de rendimiento de los alumnos, concluyendo que el modelado de docentes apropiado puede producir un rendimiento estudiantil efectivo. Mediante el modelado es más proclive que los estudiantes interactúan durante la ejecución de la tarea, cuando se

emplean herramientas de apoyo tales como los gestos, las imágenes verbales y el aprendizaje cooperativo. Las gesticulaciones pueden tomar el lugar de muchas palabras, asimismo el alumno puede evitar la verbalización excesiva comunicándose a través de movimientos corporales y contacto visual efectivo. Los educadores de música pueden hacer un uso extensivo de estrategias de modelado cuando enseñan habilidades que incrementan el rendimiento. El modelado permite a los estudiantes discriminar entre efectos musicales deseados y no deseados, además de constituirse en un posible preludio para el aprendizaje independiente.

Los profesores de música para lograr mayor eficacia hacen un uso frecuente de las imágenes verbales, como táctica útil al guiar el pensamiento estético de los estudiantes durante el ensayo o el rendimiento. Los estudiantes trabajan juntos para completar las tareas asignadas. El aprendizaje cooperativo se ha acreditado con mejores relaciones y actitudes estudiantiles hacia la escuela, una mayor autoestima y un rendimiento académico más alto.

El último paso es la retroalimentación, lo cual es crucial en el modelo de aprendizaje secuencial para que los estudiantes adquieran habilidades y conocimientos. La retroalimentación inmediata ahorra tiempo en el proceso de aprendizaje, y el tiempo de aprendizaje aumenta cuando a los estudiantes se les permite practicar errores sin la intervención del docente. El proceso de desaprender el error y volver a aprender la respuesta correcta consume tiempo y lleva a la frustración. La retroalimentación inmediata promueve el aprendizaje a corto y largo plazo.

Según lo planteado por Cawelti, Dickey, Kaplan & Stauffer, Sachen, Sang y Tait (citados en Tucker, 2007), la capacidad de un docente para modelar, y el grado de uso de demostraciones en la clase instrumental, tienen relación con los niveles de rendimiento del alumno. Los docentes que aplican habilidades de modelado más sólidas tienen más probabilidades de producir estudiantes que se desempeñan mejor que los profesores que no lo hacen. ¿Por qué el comportamiento de los estudiantes se vuelve cada vez peor? Las organizaciones educativas siempre reflejan la naturaleza de la sociedad a la que sirven. Cuando la sociedad es humana, gentil y afectuosa, también lo son los estudiantes en las escuelas. Cuando la sociedad es hostil e indiferente, los estudiantes se comportan de acuerdo. En la actualidad, las sociedades de todo el mundo muestran una disminución progresiva del comportamiento humano.

2.3.3. La gestión o gerencia del aula

Según los aportes de varios autores de estudios en la materia, entre ellos Brigham & Brigham, Renfro & Brigham, Brophy, Buck, Charles, Dickey, Flowers, Ken-

dall y Rudaitis (citados en Tucker, 2007: pp. 6-7), los estudiantes que desarrollan un sentido de comunidad y cuidado, y que participan en la toma de decisiones, son menos propensos a tener problemas de conducta. Los sistemas de gestión del comportamiento han cambiado desde el trabajo pionero sobre aprendizaje grupal en la década de 1950. En la década de 1970, la disciplina se consideraba como control. Durante la década de 1980, los docentes recurrieron a otros sistemas tales como Disciplina Asertiva, Disciplina Positiva, Disciplina Cooperativa y Disciplina con Dignidad. En la década de 1990, la Disciplina interna y un nuevo concepto, Más allá de la disciplina (Beyond Discipline), surgieron como sistemas exitosos.

En reacción al papel cambiante del profesor y la actitud cambiante del estudiante, la disciplina ha pasado de una postura autoritaria a la construcción de la comunidad en el aula. Beyond Discipline, un concepto desarrollado por Alfie Kohn (citado en Tucker, 2007: p. 7), se basa en la confianza y el cuidado entre el profesor y el alumno. Algunas de las características de Beyond Discipline (más allá de la disciplina) incluyen comunicación, resolución de conflictos, reuniones de clase, empoderar a los estudiantes lo cual es compatible con la investigación acción, permitiéndoles tomar decisiones y abstenerse de sobornos, amenazas y recompensas. Las siguientes son sugerencias derivadas de la experiencia de los docentes y de los estudios de investigación:

- Indique claramente las pautas de la clase al comienzo del año, semestre o ciclo educativo.
- Revise y aplique las pautas y expectativas de manera consistente.
- Genere tiempo para la participación de los alumnos y las reuniones de la clase sobre la conducción de la clase.
- Estructure el ambiente para aumentar el aprendizaje de los estudiantes.
- Atraiga la atención del estudiante con un plan de estudios desafiante y un comportamiento efectivo del docente.
- Individualice la instrucción cuando sea necesario.
- Prepárese para cambiar estrategias si es necesario.
- Proporcionar retroalimentación sobre el progreso académico y de comportamiento de una manera constructiva y positiva.

2.3.4. Aporte de los medios y materiales multisensoriales

Los estudios de algunos investigadores como Dickey, Flowers, Kendall, Rudaitis, Samples y Spaeth (citados en Tucker, 2007: pp. 8-9), muestran que los docentes

que emplean un enfoque multisensorial para la educación musical con materiales secuenciales apropiados para su edad proporcionan una experiencia de aprendizaje completamente atractiva. Los profesores efectivos usan modos multisensoriales de aprendizaje: auditivo, visual, táctil y kinestésico. Un enfoque multisensorial incluye modelado, instrucción verbal, medios, movimiento y materiales tangibles. De esta manera, el proceso de aprendizaje involucra completamente al estudiante. Aunque la instrucción verbal y el modelado son vitales para la instrucción, las actividades cinestésicas no pueden ignorarse. Los enfoques instruccionales como Orff, Kodály, Carabo-Cone, Dalcroze y Suzuki (Ibidem) comúnmente incorporan múltiples modos de aprendizaje.

Los libros de texto, los apuntes, la literatura, los medios, las ayudas visuales y otros materiales tangibles deben ser apropiados para el desarrollo. Los docentes deberían examinarlos para actividades secuenciales, materiales de evaluación y los antecedentes filosóficos de una serie de libros de texto. Los resultados de la investigación indican que las actividades de lectura musical no interfieren con el desarrollo de las habilidades auditivas y de ejecución. El uso de materiales tangibles en el aula mejora la comprensión de conceptos abstractos al invocar simultáneamente modos visuales, cinestésicos y táctiles.

De acuerdo a lo planteado por Dickey, Flowers, Kendall, Rudaitis, Samples y Spaeth (citados en Tucker, 2007: pp. 8-9), los materiales tangibles se pueden utilizar para todos los niveles escolares y para la realización de grupos, pero deben ser apropiados para su edad. El uso de materiales tangibles también facilita la evaluación del progreso del estudiante porque el porcentaje de error está relacionado más directamente con la comprensión conceptual y menos con la inmadurez física y verbal.

Los materiales tangibles pueden ser diversos e incluyen bolas, cuerdas, tarjetas de ritmo o melodía, equipos electrónicos, palos, instrumentos de percusión o cualquier cosa que los estudiantes puedan manejar de manera segura y fácil al tiempo que delinean los conceptos de manera concreta. Otro punto a favor de los materiales tangibles es su poder motivador. La apreciación de las diferentes maneras de conocer puede proporcionar una totalidad que ahora falta en las escuelas, academias y universidades, donde solo se honra la razón.

2.3.5. La aplicación de la tecnología en la educación

Varios estudiosos como Bauer, Berz & Bowman, Birman, Kirshstein, Levin, Matheson & Stephens, Coley, Cradler & Engel, Higgins y Kulik (citados en Tucker, 2007: pp. 10-11), discutieron los tipos más específicos de aplicaciones de tecnología. Por ejemplo, Higgins (Ibid) sugiere que se necesita investigación adi-

cional para determinar la efectividad de incorporar tecnología en ciertas áreas de la educación musical. Resultados de más de 500 estudios de investigación individuales que abarcan más de una década. Por otra parte, Kulik (Ibid), concluye que los estudiantes tienden a preferir las clases que utilizan instrucción basada en computadora y que aprenden más en dichas clases. Los educadores de música que integran la tecnología de la computación y software de manera apropiada en su enseñanza obtienen una herramienta efectiva para aumentar la motivación y el aprendizaje de los estudiantes.

Los autores antes mencionados investigaron la disponibilidad actual de tecnología en las escuelas y el impacto potencial de la tecnología en el aprendizaje Bauer, Berz & Bowman, Birman, Kirshstein, Levin, Matheson & Stephens, Coley, Cradler & Engel, Higgins y Kulik (citados en Tucker, 2007: pp. 10-11) y en particular Coley, Cradler & Engel (Ibidem), advierten que según sus estudios, existen grandes diferencias entre las escuelas estadounidenses en cuanto al acceso a la tecnología educativa, y que proporcionar capacitación tecnológica y apoyo a los docentes es un factor crítico para implementar la tecnología con éxito. La tecnología informática es especialmente prometedora para la educación musical porque presenta y recibe información auditiva, visual y cinestésica (por ejemplo, instrumentos de controlador MIDI). Los resultados han variado, pero las investigaciones muestran que en general, la instrucción asistida por tecnología puede ser efectiva. Los profesores pueden sacar provecho del entusiasmo natural que muchos estudiantes tienen por la tecnología.

Los autores antes referenciados plantean que la tecnología se puede usar con eficacia de muchas maneras. La instrucción asistida por computadora con individuos y pequeños grupos de estudiantes ha mejorado la memoria tonal y las habilidades de discriminación auditiva. La notación musical y los programas de secuenciación MIDI han sido efectivos en el entrenamiento de composición musical y otras actividades creativas. Los docentes también pueden usar el software de notación musical para producir materiales impresos de calidad profesional para la clase de música, así como la tecnología MIDI "música-menos-uno" para crear acompañamientos musicales personalizados para el entrenamiento de rendimiento.

Con las tecnologías de medios de comunicación social que incluyen la Internet, los estudiantes pueden explorar información más allá de las estructuras impuestas de los entornos formales de aprendizaje. Los profesores pueden guiar y ayudar a motivar a que los estudiantes se interesen por la tarea o desarrollen una mentalidad de juego alentada por algunos programas de software educativo. Internet puede mejorar la enseñanza de la música al brindar a los docentes la posibilidad de agregar a su propia base de conocimientos de música, enseñanza y cualquier cantidad de problemas educativos.

Los anteriores especialistas referenciados plantean que los docentes también pueden obtener consejos de colegas por correo electrónico y grupos de discusión en línea. La manera en que un instructor de música integra la tecnología en el aula influye en gran medida en la efectividad de la tecnología. Los problemas comunes incluyen no tener en cuenta las experiencias previas de los estudiantes (es decir, emplear simulacros inapropiados para las habilidades, ejercicios musicalmente débiles o actividades que no están relacionadas con los objetivos del curso) y no complementar la tecnología con la interacción humana adecuada. Una regla general es emplear solo aquellas tecnologías que faciliten la realización de la tarea educativa.

Las tecnologías musicales y educativas son nuevas herramientas de enseñanza que los docentes utilizarán para mejorar la instrucción. Sin embargo, estas nuevas herramientas ciertamente no garantizan automáticamente el éxito. La tecnología será valiosa solo cuando se use apropiadamente, junto con métodos de enseñanza sólidos que estén enraizados en una buena base filosófica (Temprano 2007).

2.3.6. Aprendizaje e integración de nuevos estilos de enseñanza

Dunn, Gremler, Hanson, Silver, & Strong, Hendel, Moore (citados en Tucker, 2007: p. 14) estiman que los profesores que están comprometidos con el éxito estudiantil demuestran un comportamiento adaptable y eficaz en el aula. Dunn (Ibid), desarrolló inventarios de los diversos estilos de aprendizaje y la necesidad de determinar las preferencias de estilo de aprendizaje, incluyendo modos de enseñanza con razonamiento analítico (inductivo) y de lógica global (deductivo), con aplicaciones prácticas para adaptarse a las diferencias en el entorno del ensayo coral de acuerdo a lo planteado por Gremler (Ibid). Por ejemplo, los alumnos difieren en la forma en que reciben, procesan y recuerdan la información. Algunos prefieren la luz brillante a la luz suave, estudiar solo o con otros, para trabajar en un entorno altamente estructurado, o para estar en una situación más flexible en la que se fomenta el descubrimiento. Es evidente que la personalidad del educando juega un papel importante en la educación musical. Las diferencias se pueden identificar mediante el estudio, la observación casual y el estilo de aprendizaje

Mientras que Hanson, Silver, & Strong, Hendel (Ibidem), hacen hincapié en las características de comportamiento y patrones de instrucción de docentes de música que deben descubrir sus propios estilos de aprendizaje y desarrollar un enfoque que llegue a todos los alumnos para promover su éxito como pensadores en vez de expertos. Los docentes pueden hacer adaptaciones a medida que toman conciencia de la naturaleza de las diferencias, tal vez al modificar las asignacio-

nes de los asientos de los estudiantes o cambiar el contacto visual, la expresión facial y el nivel de voz. Muchos términos y teorías sobre estilos de aprendizaje han surgido recientemente.

Los estudios han iluminado varias formas de aprender, pensar y conocer. De acuerdo a Gremli (Ibidem), reconocer las diferencias y complejidades desafía a los docentes a realizar adaptaciones de instrucción que ayudarán a una amplia gama de alumnos a tener éxito. Cada persona tiene un estilo de aprendizaje, es tan individual como una huella dactilar.

Los resultados de las investigaciones de Dunn, Gremli, Hanson, Silver, & Strong, Hendel, Moore (citados en Tucker, 2007: p.14), indican que los estudiantes tienen más éxito usando una combinación de técnicas de enseñanza. Una vez que los docentes conocen sus propios estilos de aprendizaje, pueden comenzar a reconocer los estilos de aprendizaje de sus alumnos. De acuerdo a Moore, los factores para la enseñanza efectiva de la música incluyen la capacidad de ajustar rápidamente la secuencia, el ritmo, la instrucción y el uso de patrones de instrucción sencillos, concisos y secuenciales. Valoran la relación entre el currículo y el alumno: composición musical y estilo de aprendizaje. Aunque pocos estudios muestran el efecto real de los estilos de aprendizaje específicos en tareas determinadas. Estos estudios indican que los estilos de aprendizaje afectan la instrucción en la composición; el estudio, sin embargo, no aísla los efectos individuales de cada estilo de aprendizaje. La atención a los estilos de aprendizaje debe incluir estudiantes en riesgo, estudiantes de inclusión, estudiantes de minorías y estudiantes dotados y talentosos. Es de suma importancia incorporar tantas técnicas y enfoques como sea necesario para llegar a cada estudiante de la manera más efectiva.

2.3.7. La actitud del docente en los procesos de enseñanza-aprendizaje

La enseñanza musical, al igual de otras disciplinas, ameritan que los profesores posean la actitud adecuada para estimular los aprendizajes y evolución de sus estudiantes. De acuerdo a especialistas en el tema, tales como Block, Rizzo, Cutietta, Fung, Tait, Schirmer, Teicher, Valli y Wentzel (citados en Tucker, 2007: pp. 27-29), los docentes que demuestran imparcialidad cuando interactúan con los estudiantes desarrollan expectativas para su comportamiento, derivando en las diferencias individuales. De acuerdo a Block & Rizzo (Ibid) las actitudes y atributos de los educadores están asociados con la enseñanza de los estudiantes, ya que modelar una actitud afectuosa y brindar retroalimentación constructiva, crea una atmósfera que enriquece y fomenta el aprendizaje.

La investigación de Cutietta (Ibid) esbozó un manual de investigación sobre la enseñanza de la música y aprendizaje que incluye la medición de actitudes y preferencias en la música educación, la fiabilidad y validez en la medición de la actitud; y se presentan técnicas de medición de actitud. Según una encuesta de 1990 de 10 estudios independientes, los docentes son eficaces cuando son entusiastas, estimulantes, alentadores, cálidos, orientados a las tareas y profesionales. Estudios posteriores señalaron que los docentes percibidos como cariñosos influyen en los resultados motivacionales. La investigación sugiere vínculos entre el comportamiento del educador y el rendimiento del alumno.

Por su parte Fung (Ibid) investigó las preferencias de la música del mundo y actitudes multiculturales de estudiantes de especialidades no musicales. Realizó un estudio de 50 carreras de pregrado no musicales para determinar la relación entre las preferencias de melodías a nivel mundial y las actitudes multiculturales. Los hallazgos apoyan la opinión de que las actitudes sociales y culturales, juegan un papel en las preferencias musicales internacionales. Los profesores pueden ayudar a superar las barreras entre ellos y los educandos cuando logran establecer relaciones de confianza. Una estrategia puede ser promover y compartir historias personales, y durante ese proceso pueden mostrar interés en las vidas de los estudiantes, manejar confrontaciones y planificar lecciones multiculturales que muestren respeto por las diferencias individuales.

La revisión de investigaciones de Schirmer (Ibid) aclaran los procedimientos que contribuyen a la enseñanza efectiva, incluyendo estrategias verbales y no verbales tales como el tiempo de conversación del docente, la selección y secuenciación de estrategias. Los estudios de medición de la actitud se han ocupado de efectuar cambios en la actitud de los docentes en contextos transculturales, aulas de música integradas y clases autónomas de estudiantes con discapacidades físicas severas. Los educadores de música efectivos crean oportunidades para que los estudiantes experimenten una variedad de culturas musicales y así incorporen muchos estilos de aprendizaje en sus lecciones. Incluso si uno es claro en cuanto a la dirección y la fuerza de la actitud, todavía existe el problema de qué constituye exactamente una actitud. Las actitudes son psicológicas y perceptivas. Una actitud es una construcción, un concepto abstracto que se usa para explicar y clasificar las razones subyacentes de lo que dice o hace la gente.

2.3.8. La reflexión del docente en los procesos enseñanza-aprendizaje

Los docentes que consideran el interrogatorio como una herramienta de aprendizaje y se comprometen posteriormente con la investigación continua en su área de contenido, permiten a sus alumnos convertirse en mejores pensadores y solucio-

nadores de problemas. La integración de informaciones generadas por los estudios realizados por Apfelstadt, Atterbury, Bailey, Curtis & Nunan, Barry, Ernst, Fenwick & Parsons, Gromko, Sokol & Cranton (citados en Tucker, 2007: pp. 30-31), sugieren que los profesores que utilizan la reflexión autobiográfica para examinar su filosofía de la enseñanza son capaces de integrar creencias sobre qué y cómo deben aprender los estudiantes y cómo deben evaluarse.

Atterbury (Ibid) resalta en sus estudios la importancia de la reflexión del docente, iniciando con una breve descripción de los orígenes del pensamiento reflexivo y crítico. Atterbury señala varios métodos de reflexión y ofrece formas para que los docentes de todos los niveles brinden oportunidades para una autorreflexión crítica y clara. La Teoría del Aprendizaje Transformativo desarrollada por Mezirow (citado por Espejo & González, 2015) postula que todos tienen opiniones que surgen de la experiencia, valores, pensamientos e ideas.

Como aprendices transformadores, los educadores pueden tender a examinar sus prácticas de nuevas maneras, cuestionan y revisan opiniones inherentes, y basan sus acciones en nuevas perspectivas. Los profesores que participan en la reflexión enfocada informan un mayor sentido de eficacia en su trabajo. Tres prácticas reflexivas comúnmente utilizadas son las publicaciones de los docentes, las videocintas y los portafolios de los docentes. Las publicaciones de los profesores pueden servir para documentar las preguntas que surgen mientras se trabaja con el alumno. Las carpetas y las cintas de video permiten al profesor rastrear el desarrollo a lo largo del tiempo y aprender de la discusión entre pares y las experiencias de los demás.

Las investigaciones complementarias de los anteriormente citados especialistas Apfelstadt, Atterbury, Bailey, Curtis & Nunan, Barry, Ernst, Fenwick & Parsons, Gromko, Sokol & Cranton (Ibidem), en síntesis y para el presente estudio, indican que la capacidad de reflexionar permite al docente novel convertirse eventualmente en experto. Los docentes que practican la enseñanza reflexiva enseñan clases de métodos, observan a los estudiantes mientras practican la enseñanza y luego revisan los cursos de métodos para ser más efectivos. Los estudios sugieren que los profesores universitarios reflexivos y los formadores de docentes le dan la misma importancia al acto de enseñar y al pensamiento posterior sobre la enseñanza, focalizando su acción en la guía del educando, la expansión de sus conocimientos y empoderamiento, así como también cuestionan, apoyan y desafían a sus estudiantes a producir educadores independientes y reflexivos en el futuro.

Según los especialistas, los docentes del pensamiento reflexivo se esfuerzan por mejorar el proceso de investigación de sus alumnos, ya que creen que el conocimiento es construido por los estudiantes y no por ellos, quienes deben replantear el concepto de planificación derivado del análisis reflexivo de lecciones im-

partidas y su crítica activa. La incorporación de otros y las sesiones de protocolo de pensamiento en voz alta, contribuyen al desarrollo de ideas sobre prácticas de enseñanza efectivas que reflejan la revisión del pensamiento. En estas sesiones, tanto el docente como los alumnos se combinan con mentores o con compañeros para compartir los cambios en el pensamiento relacionados con la práctica en el aula. Las estrategias para el profesor reflexivo incluyen lo siguiente:

- Participar en la redacción periódica del diario, utilizando tanto preguntas enfocadas como entradas autobiográficas.
- Videograbación y análisis de segmentos de enseñanza y ensayo.
- Crear un portafolio de enseñanza de programas de conciertos, planes de lecciones modelo y arreglos y composiciones originales.
- Construir, revisar y analizar una filosofía de trabajo de educación musical.
- Participar en la observación por pares en talleres y cintas de video.
- Mantener un registro escrito o un diario para nuevas ideas o inspiraciones.
- Asesorar a los nuevos docentes en servicio.
- Desarrollar una relación con un instructor de cursos de métodos en otras universidades.
- Fomentar asociaciones entre academias, escuelas, conservatorios y universidades.

Los estudios mostraron que las evaluaciones grabadas en video y las basadas en criterios fueron más significativas que un examen escrito. La evaluación de uno mismo y otros compañeros durante la clase se consideró útil para que las personas mejoraran sus habilidades. La cinta de video ayudó a los estudiantes a visualizar mejor sus actuaciones y evaluar sus habilidades con mayor precisión. Esta forma de evaluación tuvo el siguiente impacto positivo en el estilo de enseñanza:

- El profesor debe conocer a los estudiantes individuales a través de las conferencias de mitad de período.
- La función del instructor cambió de la única referencia para comentarios sobre el rendimiento a una de varias fuentes.
- El uso de esta metodología proporcionó retroalimentación más precisa y adecuada a los estudiantes y una evaluación final más defendible.
- Los estudiantes se volvieron hábiles criticando su propio desempeño musical, su coreografía y actuación.

2.3.9. La estrategia de evaluación para impulsar la mejora

Según los estudios de Cope, Gronlund y Lehman (citados en Tucker, 2007: pp. 36-37), esbozan el pensamiento actualizado ya casi empezando la década del 2000, sobre el diseño de evaluaciones para el aula de música, la discusión de evaluaciones alternativas; asumiendo su definición como cualquier evaluación en la cual el estudiante construye una respuesta en lugar de elegir de una preconcebida en una lista u otro recurso.

Por lo antes expuesto, se asume que la importancia del proceso de evaluación es establecer como su objetivo la mejora de la metodología instrucción y el aprendizaje. Los docentes son los responsables del desarrollo de los procesos de evaluación, diseñando estrategias evolutivas y ampliadas más allá de las pruebas tradicionales (papel y lápiz). Una filosofía de currículo recientemente desarrollada, "plan de estudios de diseño descendente", permite al docente en "enfocarse hacia abajo" en el alumno y "entregarlo" a las necesidades del alumno.

El enfoque de diseño hacia abajo comienza identificando un objetivo de instrucción, conocimiento o habilidad que el estudiante demostrará como resultado de la instrucción musical, la cual posteriormente se le evaluaría su eficacia y opciones de mejora, con la participación de los involucrados. El docente debe definir los criterios de puntaje para evaluar la respuesta del estudiante y también debe diseñar tareas de evaluación que se califiquen según los criterios establecidos que son el resultado de la instrucción. Es importante para el docente, permitir suficiente oportunidad al estudiante para que logre el dominio de habilidades. Las evaluaciones pueden ser tradicionales, no tradicionales, compuestas y probadas.

Las evaluaciones tradicionales incluyen pruebas de papel y lápiz, pruebas estandarizadas, ensayos e informes.

Las evaluaciones no tradicionales incluyen demostraciones, actuaciones, proyectos, entrevistas, recuento de historias o textos, muestras de escritura y portafolios.

Las evaluaciones compuestas y probadas reflejan la naturaleza de las habilidades evaluadas e implican múltiples formas de medición. Puede incluir evaluaciones tradicionales y no tradicionales, rúbricas y respuestas elaboradas.

El objetivo de la evaluación es mejorar el aprendizaje. Una evaluación apropiada, compuesta y probadas puede mejorar el aprendizaje de cuatro maneras: a) Permitiendo que los estudiantes aprendan de sus propias experiencias a través de los comentarios que proporcionan las evaluaciones; b) Reconociendo la naturaleza multidimensional del aprendizaje a través de medidas de evaluación tradicionales y no tradicionales; c) Estableciendo una colaboración entre alumno y profesor; y d) Ayudando a los estudiantes a comprender el propósito y la necesidad de la evaluación como una consecuencia de la instrucción.

Gronlund (Ibid) planteaba que las posibilidades de evaluación ampliadas se desarrollan en un momento en que la diversidad en la población estudiantil, las habilidades de los estudiantes y en los antecedentes de los estudiantes, desafían a los docentes a proporcionar un aprendizaje adecuado para todos. Con el enfoque en el rendimiento estudiantil como medible, las evaluaciones auténticas pueden ayudar al estudiante y al docente a mejorar la enseñanza y el aprendizaje. La evaluación del rendimiento estudiantil juega un papel vital en la instrucción musical. El objetivo principal de la evaluación es mejorar el aprendizaje. 1998).

2.3.10. La pre-evaluación del conocimiento del estudiante

Los docentes que tienen aptitudes para reconocer diferentes niveles de preparación y aptitud en sus alumnos, pueden adaptar distintos modelos de enseñanza-aprendizaje musical, ofreciendo actividades individuales y de grupo cooperativo, otorgando a los estudiantes un punto de entrada individualizado que mejora el entorno de aprendizaje. De acuerdo a Boyle, Campbell, Christison, Gordon, Kellner y Turner (citados en Tucker, 2007: pp. 39-41), los docentes que consideran el desarrollo social y emocional de los alumnos, así como el desarrollo musical, a menudo comienzan una lección presentando una actividad de pre-evaluación musical y no musical, para conocer detalles importantes para contar con una aproximación al perfil emocional y actitudinal hacia la música, así como sus aptitudes musicales, generando un posible predictor válido del potencial musical (innatas o desarrollables) en el momento de la prueba y su futuro, e indicar si la capacidad demostrada resulta de la capacitación formal o de la aptitud innata.

En particular Boyle (citado en Tucker, 2007: pp. 39-41), explora la teoría de la aptitud musical de Gordon y también examina la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner (2010: p. 53). La evaluación de la capacidad musical, involucra una visión general de los diversos constructos que a menudo se combinan bajo el título de habilidad musical. Según la Teoría del Aprendizaje Musical de Edwin Gordon, la mejor forma de dar cuenta de la diferencia musical es adaptar la orientación musical y la instrucción a las fortalezas y debilidades musicales individuales. Mientras que Christison (citado en Tucker, 2007: pp. 39-41), en su estudio “enseñar y aprender idiomas a través de inteligencias múltiples”, aporta estrategias y ejercicios que enfatizan la importancia de la preevaluación, utilizando la teoría de Gardner (Ibid) sobre Inteligencias Múltiples en todas las áreas de contenido (Hernández, Bueno, González & López, 2006). Si bien está escrito para profesores de estudiantes de inglés, el artículo puede ser útil para profesores de música por el aporte de actividades de evaluación previa que hacen hincapié en la inteligencia musical. La investigación de Gardner (Ibid) sobre la

Inteligencia musical, muestra la gran cantidad de opciones que los compositores enfrentan a medida que pasan por el proceso de abordar y utilizar los tonos musicales que escuchan internamente. Gardner analiza el concepto de talento y analiza la interacción constante entre factores genéticos y no genéticos.

La teoría del aprendizaje musical hace hincapié en la secuencia completa / parcial / completa como una plantilla para organizar el contenido de la clase musical. Usando este enfoque, la síntesis o etapa completa, introduce o establece el tema y lo que los estudiantes saben sobre él. Esta técnica es útil en clases de conjunto en el que los estudiantes tocan o escuchan toda la pieza de música que se aprenderá. El profesor luego hace comentarios y toma preguntas sobre la naturaleza de la pieza antes de continuar con el ensayo de sus secciones. Los estudios reconocen la inteligencia musical como una de varias inteligencias múltiples poco relacionadas que deben ser considerados en las actividades de pre evaluación.

La Teoría de Inteligencias Múltiples (MI) de Howard Gardner (citado en Tucker, 2007: pp. 39-41), enfatiza que la capacidad de percibir, conceptualizar, manipular a través de un medio de interpretación y responder a los patrones de tono y ritmo aural, está presente en todos los aprendices de música en diferentes niveles de inteligencia musical. Las investigaciones destacan cuatro etapas de lecciones que utilizan MI Theory que implican despertar la inteligencia a través de ejercicios y actividades que hacen uso de las bases sensoriales, la intuición o la metacognición. Los ejercicios de preevaluación para el aula de música incluyen juegos de Webbing, juegos de pared, historias, viajes de fantasía, juegos de canto, accesorios comestibles, tablas KWL (Lo que sé, lo que quiero saber y lo que he aprendido) en grupos individuales o cooperativos, juegos de teatro de café, juegos de roles, mantenimiento de diarios personales, acertijos, rompecabezas y acertijos, pruebas de aptitud musical, y el enfoque de instrucción Whole / Part / Whole (síntesis).

Aunque el presente estudio hace énfasis en la educación musical a nivel universitario, es valioso el aporte sobre la importancia del aprendizaje musical en la primera infancia que desarrolló Turner, puesto que contribuye con programas de aprendizaje y música que, aunque están centrados en el niño y enfatiza en que las experiencias de aprendizaje temprano, se guían mejor por la curiosidad natural, lo cual colabora en el diseño de estrategias para universitarios que consideren estos factores. Mientras que la investigación de Gordon (citado en Tucker, 2007: pp. 39-41), sobre audición y aptitudes musicales, involucra los instrumentos de prueba y los hallazgos de la teoría del Aprendizaje Musical, define la audición y enfatiza que los niños no deben cantar antes de haber aprendido a escuchar, comparando el aprendizaje musical con el aprendizaje del idioma. Mientras Kelner (citado en Tucker, 2007: pp. 39-41), en su estudio “el aula creativa: una guía para

usar el drama creativo en el aula”, aporta más de 50 actividades creativas que se pueden incorporar a las actividades de evaluación previa.

2.3.11. Las zonas neurovegetativas

De acuerdo a los aportes de las investigaciones de diferentes autores Baxter & Stauffer, Dickey, Porter & Brophy, Runfolo & Ruthkowski (citados en Tucker, 2007: pp. 39-41), los profesores de música pueden usar estrategias de articulación de objetivos tanto verbales como no verbales. Las imágenes verbales son un método altamente efectivo para ayudar a los estudiantes a comprender el resultado deseado. De igual forma también se pueden usar eficazmente métodos no verbales de articulación de objetivos. Modelar la demostración del docente seguido de la imitación del estudiante es una forma de articulación de la meta no verbal. El modelado puede ser el preludio para el aprendizaje independiente y ayuda a los estudiantes a discriminar entre efectos musicales deseados y no deseados, como ataques precisos en lugar de una articulación descuidada.

Los docentes efectivos articulan claramente sus metas de instrucción con sus alumnos. Entre los principales objetivos destacan los conductuales y expresivos. Los objetivos de comportamiento o conductuales, aumentan la comprensión de los conceptos musicales y definen objetivos específicos. Escuchar un espectáculo de una calidad particular, como crescendo o decrescendo, presenta un ejemplo de un objetivo conductual. Los objetivos y las metas expresivas se relacionan con las experiencias de la cuales cada individuo puede sacar conclusiones diferentes. Los resultados se ocupan de las reacciones individuales no mensurables. Los objetivos expresivos conducen a niveles más altos de pensamiento. Aprender a escuchar música por sus cualidades estéticas ofrece un ejemplo de un objetivo expresivo.

Tanto los aportes de Baxter & Stauffer (citado en Tucker, 2007: pp. 39-41), en su artículo “La enseñanza de la música: una revisión de la práctica común”, se enfocan en la comprensión de la enseñanza, el aprendizaje del rendimiento musical, los métodos para impartir y administrar la instrucción, el modelado, la resolución de problemas y la evaluación del progreso del estudiante. Así como la investigación de Porter & Brophy (citado en Tucker, 2007: pp. 39-41), sobre “La buena enseñanza: ideas del trabajo del Instituto de Investigación sobre la Enseñanza”. Los resultados de la investigación se sintetizan con un resumen de prácticas de enseñanza efectivas. Mientras que Runfolo & Ruthkowski (citado en Tucker, 2007: pp. 39-41), publicaron su estudio denominado “Currículo general de música”, donde hacen una revisión de la literatura sobre la enseñanza de la música, destacando los resultados positivos y negativos de la enseñanza de la música en general.

Los docentes para ser efectivos relacionan los resultados del aprendizaje con la experiencia del alumno y elaboran estrategias para supervisar y mejorar la enseñanza. Es conveniente usar un lenguaje que se adapte a los grupos etarios y los niveles de aprendizaje de la clase. Las estrategias para mejorar el aprendizaje pueden incluir llevar un cuaderno, revisar la lección en casa y desarrollar ideas organizativas. Por ejemplo, en la clase de orfeón, el profesor podría ayudar a los alumnos a identificar ideas musicales recurrentes para vincular el aprendizaje de una sección de una composición a otra. La eficacia de los docentes se puede incrementar si se articula la promoción del aprendizaje comunicando a sus alumnos lo que se espera y por qué, la estrategia se fortalece al fijar participativamente metas de enseñanza para los alumnos y el mismo profesor. Posteriormente se debe hacer seguimiento a las lecciones diarias dentro y fuera de clase, para así evaluar las estrategias exitosas y fallidas. A partir del análisis y reflexión se puede considerar necesario modificar el plan de enseñanza.

2.3.12. La investigación-acción como estrategia de mejora continua

Según Latorre (2008), es conveniente que las partes interesadas de las organizaciones de educación se involucren y colaboren en el logro de mejores niveles de calidad de la educación, las instituciones de formación y para transformar la sociedad, focalizándose principalmente en la práctica profesional de los educadores en el ambiente de los salones de clase. Calhoun, Corey, Foshay, Glanz y Stringer (citados en Tucker, 2007: pp. 32-33) aportaron artículos y documentos derivados de sus estudios sobre la investigación-acción. Entre ellos guías y manuales introductorios para practicantes donde se revisa la historia, filosofía, definiciones y metodologías de investigación acción para mejorar las prácticas pedagógicas, así como escritos de prácticas para la aplicación progresiva útiles a los docentes, incluyendo planes y actividades detalladas para mejorar las habilidades de enseñanza y el ambiente formativo en el salón.

De acuerdo a Foshay (ibid), "los profesores exitosos crean un clima en el aula que permite lidiar con problemas, encontrar soluciones y sobrevivir". Los problemas diarios del aula, permiten a los docentes observar el éxito o falla de ciertos enfoques y cómo pueden o no estimular el aprendizaje de los estudiantes. Los profesores universitarios efectivos buscan continuamente formas de examinar y mejorar sus prácticas de enseñanza, con frecuencia participando en la investigación-acción.

Existen diferencias entre la investigación- acción y la tradicional. En la primera, los docentes valoran las ideas de los involucrados, sobre sus propias prácticas de enseñanza. Este tipo de investigación procede de forma diferente a otros dise-

ños de investigación. Se persigue un ciclo continuo de reflexión, actuación y pensamiento.

En la primera fase, se identifica un problema que justifica una acción, y pensar qué sería diferente si el problema se resolviera.

En la segunda fase, se indica el problema en términos que implican un objetivo y procedimiento, y pensando en qué evidencia se necesita para una solución.

En la tercera fase, se recopilan las evidencias, registrando y reflexionando con el uso de cuestionarios, entrevistas, observaciones, exámenes, encuestas, toma de notas, trabajo del estudiante y audio y video.

En la cuarta fase, se examina, interpreta, organiza y categoriza la evidencia para descubrir patrones y temas emergentes.

En una quinta fase, se hacen nuevas preguntas que surgen de los datos, tomar medidas y se repite el ciclo.

Los proyectos de investigación-acción no están limitados a un docente individual en un solo salón de clases. A menudo, los planes empleados en este tipo de estudio son más beneficiosos cuando los equipos los emprenden, pues la gestión colaborativa podría involucrar a varios docentes, posiblemente en varios salones de clases, constituyendo un proyecto de investigación-acción que podría involucrar a un cuerpo entero de profesores y personal. Los profesores pueden considerar compartir sus historias y puntos de vista con colegas al escribir y publicar sus investigaciones. La investigación-acción puede colaborar en construir la autoestima del educador y proporcionar apoyo, ayuda, responsabilidad, estimulación y motivación.

2.3.13. Uso de la estrategia comunicacional motivacional

Algunos investigadores han descubierto que los profesores de música suelen ser más específicos cuando comunican resultados desaprobatorios, así como más generales cuando son aprobadores de la gestión del estudiante. Cuando los docentes brindan a los estudiantes información positiva concreta sobre el desempeño y formas específicas para que mejoren, promueven el crecimiento. Carpenter (citado en Tucker, 2007: p. 43), realizó un análisis descriptivo de las relaciones entre las conductas verbales de los docentes-directores y las calificaciones de los ensayos seleccionados de la banda musical de una organización educativa. Mientras que Hendel (citado en Tucker, 2007: p. 43), estableció las características de comportamiento y patrones de instrucción, de profesores universitarios de música general o elemental, lecciones instrumentales privadas y grupos secundarios de coros y bandas, los cuales fueron seleccionados y previamente catalogados como excelentes, para establecer los patrones existentes. El estudio reveló que estos

docentes usaban una mayor tasa de aprobación que comentarios de desaprobación. También utilizaron comentarios específicos con más frecuencia que observaciones generales. “Ellos reforzaron a los estudiantes con mayor frecuencia al aprobar su desempeño académico verbal, no verbal y musical con comentarios específicos”.

Así mismo Price (citado en Tucker, 2007: p. 43), indagó las formas efectivas de enseñar y ensayar. Su investigación apoya el uso de patrones secuenciales de instrucción y el uso de comentarios específicos cuando se sugiere una mejora. Por su parte Siebenaler Price (citado en Tucker, 2007: p. 43), analizó las interacciones profesor-alumno en las clases de piano de adultos y niños, así como identificó y describió las características de la enseñanza efectiva en el estudio de piano. Mientras que Schmidt (citado en Tucker, 2007: p. 43), Indagó sobre los comentarios de aprobación y desaprobación de los docentes como factores de estímulo al usarlos para evaluar resultados de aprendizaje de los alumnos de música.

En general, los educadores de música tienden a ser más específicos cuando presentan desaprobación y, en general, a aprobar. Los comentarios verbales ayudan a los estudiantes a saber qué están haciendo bien y qué cambios los beneficiarían. Los docentes pueden usar muchas estrategias de motivación, como estímulo al logro de altas expectativas, emplear modelos de pares, experiencias grupales y retroalimentación específica. Se ha encontrado que los comentarios específicos son especialmente importantes en contextos de aprendizaje musical.

Los profesores de música ayudan a los estudiantes a mejorar sus habilidades si dan retroalimentación específica cuando aprueban sus actuaciones, así como comentarios concretos cuando sugieren una mejora o corrección. La aprobación específica alienta la atención del estudiante y las actitudes positivas. Los estudiantes de música dieron sus percepciones sobre los comentarios efectivos versus inefectivos, asignando el valor más alto a la retroalimentación de aprobación que se centró en la mejora del estudiante y el menor valor a la retroalimentación que comparó sus logros con los de otros estudiantes.

2.3.14. Pensamiento crítico: resolución musical de problemas

Los profesores de música pueden alentar a los estudiantes a construir una base de conocimiento y ofrecerles oportunidades para desarrollar la capacidad de pensamiento crítico a través de la resolución de problemas musicales, lo cual implica independencia musical e iniciativa. Entre las aportaciones al desarrollo del pensamiento creativo se pueden mencionar se encuentran Balkin, Graham, Kaschub, Kenny, Richardson & Whitaker, Webster, Watkins y Woodford (citados en Tucker, 2007: pp. 44-45).

Por ejemplo, Richardson & Whitaker (Ibid), realizaron una indagación científica denominada “Pensamiento crítico y educación musical”, la cual fue una revisión de la literatura de investigación sobre el pensamiento crítico en la educación musical. Por su parte Balkin (Ibid), en su artículo “El aula de música creativa: Laboratorio de creatividad en la vida”, realiza sugerencias para iniciar el pensamiento crítico en la clase de música. Mientras que Kenny (Ibid), en su publicación “Pensar críticamente en la sala de práctica”, proyecta que los educadores de música pueden aumentar el aprendizaje productivo, alentando a sus alumnos a pensar críticamente antes, durante y después de cada sesión de práctica.

Adicionalmente se considera interesante mencionar a Graham con su estudio “Enseñanza para la creatividad en el rendimiento de la música”, donde investigó cómo el director de un grupo de actuación puede involucrar a los actores en el proceso de interpretación centrándose en las elecciones creativas. Por su parte Kaschub (Ibid), en la investigación “Ejerciendo la imaginación musical”, establece formas en las que los estudiantes pueden desarrollar habilidades de pensamiento musical, guiándose en lecciones de escucha y participando en ejercicios de composición que les ayudan a imaginar el sonido. A su vez la investigación de Watkins (Ibid), “Uso del tiempo improductivo en los ensayos de coro en la escuela secundaria: un estudio de seguimiento”, establece la relación entre la cantidad de tiempo que los directores de coro pasaron en actividades sin rendimiento, la cantidad de tiempo dedicado al desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior y años de experiencia docente.

De igual importancia se pueden imaginar los aportes de Webster (Ibid), con sus estudios “Pensamiento creativo en la música” y “Creatividad como pensamiento creativo”, constituyen un tema de enfoque especial en el pensamiento creativo. Asimismo, Woodford (Ibid) coadyuvó en su artículo “Desarrollando pensadores críticos en la música”, incorporando estrategias para fomentar las habilidades de pensamiento crítico en los estudiantes, para que puedan controlar su propio crecimiento musical.

Según los estudios de los especialistas antes mencionados, los docentes pueden fomentar el pensamiento crítico en la música al crear un entorno en el que los estudiantes se sientan cómodos explorando material musical nuevo y haciendo juicios sobre sus composiciones, donde puedan valorar y modelar el pensamiento crítico. El objetivo final es alentar a los estudiantes a pensar por sí mismos acerca de las preferencias e ideas musicales. A continuación, se resumen algunas acciones para desarrollarlo la reflexión opinante:

- Los estudiantes pueden grabar sus actuaciones y trabajar individual y grupalmente en soluciones a problemas musicales.

- Los profesores de música pueden proporcionar retroalimentación específica y positiva, dando consejos cuando se les solicite.
- Los estudiantes pueden discutir sus puntos de vista sobre las composiciones o el estilo y explicar sus creencias.
- Los docentes pueden introducir música desafiante, que requiera que los estudiantes reconsideren sus ideas.
- Los profesores pueden plantear preguntas para que los alumnos descubran aspectos y las interrelaciones de las composiciones.
- Los docentes pueden hacer que los estudiantes escriban revistas y compartan sus pensamientos con otros en grupos pequeños.
- Los docentes deben proporcionar a los alumnos una amplia oportunidad para explicar, debatir y justificar lógicamente sus creencias musicales.

Entre las barreras que limitan el uso de las habilidades de pensamiento crítico se encuentran los prejuicios musicales se desarrollan dentro de las personas, obstaculizando su exploración de la música abierta. Es común que existan grupos de personas resistentes al cambio que tiendan a presionar para promover la permanencia de dogmas académicos y que no se permita el pensamiento crítico en la música, por lo que requiere coraje para tomar riesgos, pensar por uno mismo y elegir el propio curso de acción musical.

El pensamiento crítico a través de la resolución de problemas musicales puede acceder a habilidades de pensamiento de orden superior. Los profesores de música que enseñan el pensamiento crítico deben ayudar a los estudiantes a explorar el mundo de las creencias y prácticas musicales exponiéndolos continuamente a nuevas experiencias musicales e ideas que presentan un grado razonable de desafío a lo que ya creen. Cuanto más se inicia con éxito el pensamiento crítico y se lleva hasta su conclusión lógica, es más probable que se convierta en una parte habitual y duradera de la personalidad y el sistema de creencias del individuo (Woodford, Ibidem).

De las diversas técnicas que los educadores de la música comúnmente usan, modelan, demuestran, dictan conferencias y extraen analogías, la técnica que con mayor probabilidad atrae toda la atención de los estudiantes y conduce al pensamiento y la sensibilidad más profundos es el cuestionamiento de alto nivel en los dominios cognitivos y afectivos.

2.3.15. La estrategia de generación de conocimiento mediante la técnica de pregunta-respuesta

Según varios especialistas esta metodología bien utilizada como técnica de evaluación y mejora continua, coadyuva en obtener de los alumnos información sobre conceptos, procedimientos, habilidades cognitivas, sentimientos, experiencias, etc. de la memoria a corto o a largo plazo, y motiva a los alumnos aprender por sí mismos. Algunos estudios directos y relacionados sobre el uso de la técnica de pregunta-respuesta, que se consideran valiosos para este proyecto, fueron desarrollados por especialistas tales como (Baxter & Stauffer, Carson, Cziko, Edwards, Howard, y Kassner (citados en Tucker, 2007: pp. 44-45) entre otros, exponen que los docentes que emplean la técnica de interrogantes y contestaciones promueven la participación y el aprendizaje porque los estudiantes se esfuerzan por pensar y encontrar respuestas de forma independiente y se sienten particularmente motivados atentos a la hora de asimilar material, especialmente si se utiliza un formato de juego.

El estudio de Carson (Ibid), “Una sensación de maravilla”, aborda la alegría de descubrir todo lo que es nuevo y diferente en el mundo a través del aprendizaje motivado por sí mismo. Maneja un enfoque esclarecedor de cómo los niños se enseñan a sí mismos. En tanto en el artículo de Cziko (Ibid), “Aprendizaje implícito y explícito: implicaciones para las aplicaciones a la enseñanza de la música”, se sugiere la actitud y el enfoque del profesor afectan en gran medida la actitud de un alumno y que afecta cuánto se aprende de esa manera. Edwards (Ibid), en su artículo “Instrucción de transferencia y rendimiento”, plantea la necesidad de hacer que los estudiantes sean pensadores musicales, no robots musicales. Mientras que Howard (Ibid) en su estudio “La música como imaginación educada” establece fundamentos de la creatividad, el pensamiento crítico y la necesidad de enseñar habilidades definitivas. Asimismo, Kassner (Ibid), en su estudio “¿Sería mejor que las preguntas mejoren el aprendizaje musical?”, sugiere que los maestros que hacen interrogantes efectivas y cuidadosamente elaboradas, pueden ayudar a los estudiantes a mejorar su rendimiento de aprendizaje. Posteriormente Kassner amplió su investigación con la investigación denominada “Mejorando tu cuestionamiento inteligente”, donde hizo un análisis de las técnicas de interrogatorio y respuesta, como seguimiento del artículo anterior.

Realizar preguntas específicas, bajo un contexto definido, puede desarrollar destrezas de pensamiento, estimular la participación y la retroalimentación asertiva, promoviendo la concentración del alumno. La forma más simple de técnica de preguntas y respuestas durante y después de una explicación, requiere que el alumno repita o interprete lo pautado en la explicación, para verificar si ha sido

escuchada y procesada mentalmente, indicando la atención del oyente y la medida en que puede recordar los detalles verbales y mantener la secuencia. Las interrogantes utilizadas junto con las explicaciones repiten los datos para ayudar a los estudiantes a asimilar el conocimiento en un nuevo enfoque varietal.

La forma más compleja de técnica de preguntas y contestaciones requiere que el profesor actúe como guía mientras “Causa” y “Efecto” son explorados. El cuestionamiento cuidadoso lleva a los estudiantes a respuestas que exigen reflexión y consideración del conocimiento previo de nuevas maneras, sin repetir la dada anteriormente. Se promueve el pensamiento individual, desarrolla habilidades para resolver problemas y enseña a los estudiantes cómo analizar y juzgar varias situaciones. Los docentes deben usar un tiempo de espera de al menos cinco segundos entre la pregunta y la respuesta, para dar a los estudiantes la oportunidad de desarrollar respuestas de manera más completa.

2.3.16. Estrategia de modelado en los procesos de enseñanza-aprendizaje

Las estrategias de capacitación que incluyen el modelado y otra que han dado resultados positivos, han sido estudiadas por diferentes especialistas. Sachen (citado en Tucker, 2007: pp. 48-49), estudió como instruir al instructor, evolucionando hacia técnicas efectivas de interrogatorio, lo cual incluye la discusión sobre el uso del cuestionamiento verbal como una técnica efectiva de enseñanza efectiva. Describe los tipos de interrogantes, su uso, el empleo errado y la adecuación de las preguntas.

Por su parte Cawelti (citado en Tucker, 2007: pp. 48-49), efectuó un estudio que como resultado compiló un Manual de investigación para mejorar el rendimiento estudiantil, en cual se establecen pautas para mejorar el rendimiento estudiantil, con una sección sobre enseñanza en las artes. Las investigaciones muestran que los estudiantes de música deben tener una imagen auditiva de un concepto musical antes de que realmente lo entiendan, y que su desempeño imitativo de modelos aurales de calidad precede al desarrollo de sus propias técnicas de actuación.

Mientras que Kaplan & Stauffer (citados en Tucker, 2007: pp. 48-49) publicaron un libro que contiene una extensa bibliografía que se define, explica y apoya el aprendizaje cooperativo en la música y sirve de guía para profesores de esta área y donde proporcionan sugerencias de enseñanza para todos los niveles. Uno de los propósitos de la educación musical es enseñar terminología que describa el sonido musical, y solo la instrucción verbal puede lograrlo.

Tait (citado en Tucker, 2007: pp. 48-49) investigó estrategias y estilos de enseñanza, basándose en la discusión, selección, secuencia y comparación de estrategias de enseñanza verbales y no verbales. La comunicación verbal puede proporcionar a los estudiantes las señales auditivas necesarias antes de escuchar un modelo, y puede proporcionar un medio para que los educadores se aseguren de que los estudiantes perciban con precisión los aspectos focales de los modelos. Los estudiantes pueden llegar a ser imitadores naturales independientemente de la calidad del modelo; por lo tanto, en una forma de arte sofisticada como la música, el modelado puede afectar en gran medida la calidad del aprendizaje.

Asimismo, Sang (citado en Tucker, 2007: pp. 48-49) aportó un estudio sobre la relación entre las habilidades de modelado de los profesores de música instrumental y las conductas de rendimiento de los alumnos, concluyendo que el modelado de docentes apropiado puede producir un rendimiento estudiantil efectivo. Los docentes de música pueden usar modelos y demostraciones auditivas para enseñar eficazmente conceptos musicales y técnicas de interpretación. Ambas constituyen herramientas de enseñanza ampliamente utilizadas en música instrumental, vocal y general. Por lo que se podrían considerar estrategias de enseñanza especialmente útiles en el entrenamiento de interpretación musical. Por ejemplo, se puede realizar un extracto musical o articulación de *legato*, para demostrar un concepto musical particular o una convención de interpretación expresiva o "disminuir la frase".

Dickey (citado en Tucker, 2007: pp. 48-49) efectuó una revisión de la literatura sobre el modelado e instrucción verbal utilizada por los profesores en la enseñanza y el aprendizaje de la música, resumiendo los usos positivos de la modelización. El docente puede entonces motivar a los alumnos que imiten el estilo o la expresión del desempeño modelado. Además de la instrucción de interpretación musical, el modelado es un componente importante de la educación musical general efectiva, y se ve en las técnicas de rutina de los enfoques de Orff-Schulwerk y Kodály.

El éxito de tales enfoques, así como el disfrute que aportan a los estudiantes, puede derivarse del modelado. Las investigaciones sugieren que los docentes para ser más efectivos, deben pasar más tiempo demostrando y modelando. Además, muchos estudiantes de música informan una preferencia por la instrucción que consiste en más contenido musical y modelado que la explicación verbal.

En síntesis, mientras que algunos profesores de música pueden afirmar que el modelado sonoro es más eficaz que la instrucción verbal en la enseñanza de la música, las investigaciones sugieren que los dos enfoques deben utilizarse para complementarse entre sí. El modelado es especialmente efectivo para enseñar discriminaciones musicales a los estudiantes. Por ejemplo, los estudiantes no

aprenderían a discriminar entre timbres musicales basados únicamente en las descripciones verbales de un educador como oscuro, brillante o delgado.

En el capítulo V, donde se presenta el desarrollo y resultados de la investigación, se muestra una síntesis de las características de la enseñanza que sería conveniente impulsar, como apoyo al MHIDEM. Las hormonas segregadas en la glándula suprarrenal, los glucocorticoides en la corteza y la adrenalina en la médula, fueron las primeras “hormonas de estrés” descritas.

2.4. El conocimiento técnico especializado en los procesos enseñanza musical

2.4.1. Modelos de enseñanza-aprendizaje

La actitud y la pedagogía requieren ahondar para complementarse con la comprensión técnica especializada del área a enseñar. El conocimiento profesional de la enseñanza musical evolucionó principalmente de la tradición, donde la oralidad verbal y musical ha sido un elemento importante en la formación musical profesional para los docentes. En el sistema de formación musical el material sonoro es básicamente temporal y efímero, por lo que la oralidad en la música es parte de procesos de la memoria. La doble oralidad reside en la música misma y en las formas de su asimilación, que se fortalece en las estrategias didácticas que aporta la educación musical con soportes formativos.

Los modelos pedagógicos constituyen un instrumento científico coherente con la gestión del docente. Son distintos a los paradigmas los cuales son enunciaciones más amplias, con mayor grado de generalidad y abstracción, y que constituyen un referente para distintas ciencias, pudiendo generar diferentes teorías. Los modelos tienen un grado menor de meditación y generalidad, siendo aplicable en un contexto específico de una ciencia en forma de modelos didácticos. Los modelos se pueden usar en el ámbito educativo para diversas cuestiones: modelos de formación del profesorado, enseñanza, aprendizaje, entre otros. Los modelos de enseñanza y de aprendizaje son en realidad, componentes de modelos, así que están constituidos por diferentes elementos, entre los que se encuentra la formulación del aprendizaje y la enseñanza (Aboites, 2010).

Los modelos de enseñanza o aprendizaje admiten el enunciado de hipótesis sobre el objeto de estudio, permitiendo organizar las investigaciones o trabajo en el aula, por lo tanto, se utilizan para analizar la gestión del docente, puesto que simulan escenarios o aspectos determinados de ella.

Los modelos didácticos son más pragmáticos en comparación a los paradigmas y teorías. Constituyen acercamientos momentáneos, que están subordinados a

transformaciones mejoras y adaptaciones de acuerdo a las evaluaciones de su aplicación, mientras se comparan con la realidad (Jorquera, 2010). Normalmente los modelos son derivaciones de la actividad científica o profundas reflexiones.

El empleo de los modelos en la educación es igual de añejo a la asunción de la educación como ciencia, aun cuando el concepto es de reciente uso. En España, según Escudero Muñoz (citado por Jorquera, 2010), se utilizaron los modelos didácticos con la intención de proporcionar a los docentes un medio para comprender, planificar y organizar sus tareas. Igualmente plantean que los modelos didácticos son más bien fruto de las observaciones de los sucesos en el aula.

Titone (citado por Jorquera, Ibid) había formulado modelos sin usar el término, pero analiza la lección, comprensión de la base de la gestión didáctica, identificando en ella una estructura, componentes y características que la catalogan en cuatro tipos de lecciones: logocéntrica, psicocéntrica, empirocéntrica y de síntesis.

En la lección logocéntrica se da centralidad a explicación y exámenes que pueden tener función de premio o de castigo, siendo éstos a la vez un sistema de control del estudiantado (Ferrández, citado por Jorquera, Ibid).

En la lección psicocéntrica, el acento se traslada de los contenidos lógicos al sujeto que aprende.

En la lección empirocéntrica, el objeto no es solo la psicología del aprendizaje intelectual, sino la totalidad de la experiencia del sujeto: afectiva e intelectual, individual y sobre todo social. El alumno planifica la investigación, la desarrolla sistemáticamente valiéndose de formas múltiples que aprende.

Y se puede plantear una lección síntesis equilibrada de lo mejor de los demás tipos.

Respecto a los tipos modelos pedagógicos, algunos de ellos se pueden agrupar de acuerdo a lo propuesto en la tabla 1.

Entre los modelos clásicos, están: el modelo socrático, el agustiniano y el tradicional. En el modelo socrático se busca una aproximación a la verdad mediante el diálogo, considerando que es imposible alcanzar la verdad absoluta. En el agustiniano se realiza una adecuación del anterior modelo, basándose en las catequesis derivadas de las enseñanzas de San Agustín: se parte de la premisa de que la verdad es absoluta o un dogma, así que sólo que conocerla tal como es dada. En el modelo tradicional, lo fundamental es la centralidad de la explicación (logocentrismo) magistral representada en la clase y exámenes, generalmente externos que acreditan un valor reconocido oficialmente y que se podrían emplear para recompensar o sancionar, constituyéndose en un método de control al educando. Es muy ventajoso cuando se requiere transferir mucho conocimiento en un período corto a muchos estudiantes. Se atribuye su origen a las prácticas de la *Ratio Studiorum*

iniciadas por los jesuitas en 1599. Los tres modelos anteriores se pueden identificar como magistrocéntricos, pues predomina el docente como modelo.

Tabla 1. Clasificación de modelos de enseñanza

<i>Clasificación original de modelos</i>	<i>Sub-clasificación de los modelos</i>
Clásicos	Modelo socrático.
	Modelo agustino.
	Modelo tradicional.
	Modelo activo.
Racional-Tecnológicos	Modelos orientados a la racionalidad y la tecnología.
Mediacionales	Modelos que atienden imprevistos en la gestión pedagógica.
Ecológicos	Involucran los elementos de los modelos anteriores y los factores del contexto.

Fuente: Elaboración propia a partir de los aportes de Jorquera (2010: pp. 52-74).

Por otra parte, un modelo clásico alternativo es el modelo activo, en el que se atribuye mayor importancia a la participación del estudiante y al método. Es paicodocéntrico. Este modelo surge de las ideas de la Escuela Nueva y la Escuela Activa, aproximadamente a partir de 1920.

El modelo racional-tecnológica (Pont, citado por Jorquera 2010) tiene como principales características la racionalidad y la tecnología. La racionalidad se manifiesta en la planificación metódica y científica de la pedagógica, para engendrar conocimiento y tecnología. Se enmarca en la denominada práctica de la pedagogía por objetivos, que empleando sapiencias admitidas por la ciencia se pretende pronosticar acertadamente los resultados de aprendizaje. La tecnología consiste en el uso del conocimiento científicos y método validados que son eficaces, aplicando procedimientos funcionales para alcanzar los objetivos. Un ejemplo es el empleo de los libros de texto como referente único en el salón, convirtiendo al profesor en un técnico que usa propuestas perfiladas por otros, sin considerar las variedades en las características del educando, sus requerimientos de aprendizaje, sus ideas e intereses, y otras variables importantes. Es muy útil cuando las enseñanzas son muy técnicas o destrezas especializadas, por ejemplo: en el aprendizaje para el dominio o Mastery Learning (Bloom, citado por Jorquera 2010).

El modelo mediacional se enfoca en los factores concernientes a las situaciones imprevistas en la gestión pedagógica, los participantes de la acción didáctica (docente y estudiante), la materia, los métodos y aspectos de los procesos que tienen lugar en el aula, desde el punto de vista de los actores. Incluye estudios sobre la planificación de la enseñanza, el manejo de la información inherente, analiza los métodos de toma de decisiones antes, durante y después de la ejecución de las acciones didácticas en el aula, así como sus valoraciones posteriores, sin obviar que el educador posee una referencia de algunos conocimientos que no poseen un valor absoluto. Cuando está centrado en el estudiante, se reflexiona sobre sus aptitudes, procesos cognitivos, comportamiento durante la interacción pedagógica y sus aprendizajes. (Ausubel, citado por Jorquera, Ibid). Se pretende que el aprendizaje fuera significativo.

Los modelos ecológicos involucran los elementos de los modelos anteriores y los factores del contexto, como es la influencia recíproca entre los protagonistas, el procesamiento activo de la información por parte de profesor y estudiante, la producción e intercambio constante de significados, llegando a incluir también cuestiones situacionales de orden social, institucional y cultural. Incluyen los modelos de investigación acción que indagan colaborativa y participativamente los sucesos del aula con el fin de mejorar la práctica de aula. Entre los modelos que se pueden adscribir a la investigación-acción, un gran interés reviste la propuesta denominada Proyecto IRES de España (Investigación y Renovación Escolar), expuesta en términos de modelos didácticos que constituyen una representación de la realidad, referencia para el análisis y además tiene carácter operativo. Se muestra cómo el conocimiento profesional de los docentes, se organiza en modelos didácticos para analizar su trabajo y mejorar profesionalmente, modificando sus actuaciones de aula a partir de las dimensiones que componen el modelo de investigación en la escuela.

Los modelos pedagógicos han sido estudiados en diferentes disciplinas, aunque es poco conocido si hay investigaciones en áreas como las artes y la enseñanza de la música aplicable en todos sus ámbitos: escolar, educación media y universitaria (Jorquera, Ibid). Por lo tanto, se plantea importante la enunciación de modelos didácticos que sean utilizados por sus participantes como referencia en el análisis, comprensión y posterior modificación para mejorar su gestión educacional e interacciones con el educando. García Pérez (2000, citado por Jorquera, Ibid) plantea que, para describir las dimensiones fundamentales en la formulación de modelos didácticos para la enseñanza musical, mediante la investigación acción se debe reflexionar escuela sobre:

- Los objetivos imprescindibles de la enseñanza (¿para qué enseñar?).
- ¿Qué se enseña? En este caso en el área de música. ¿Cómo se concibe la materia que se enseña?, ¿cuáles son las ideas e intereses de los estudiantes?

- ¿Cuáles son las mejores metodologías para enseñar?, ¿cuál se utiliza?, ¿Son eficaces?, ¿qué mejoras se pueden incorporar?
- ¿Cómo concibe el docente la evaluación de los aprendizajes de sus alumnos?

2.4.2. Modelos en educación musical

Un modelo de enseñanza musical, según Hemsy (2000), es una producción colectiva normalmente espontánea. Durante la revisión teórica se pudo percibir que el uso de la iniciación musical como referencia se sustenta en que el complejo proceso de desarrollo pedagógico-musical usualmente no llegó a perturbar los enfoques metodológicos de la enseñanza musical superior. Jorquera (Ibid) plantea que la historia de la educación musical occidental se puede dividir en tres grandes períodos, tal y como se plantea en la tabla 2.

En el período desde Grecia y Roma hasta los comienzos del siglo XVII, se produce el surgimiento de la escolarización y gestación de nuevas ideas para la educación de la música.

Desde mediados del siglo XVII hasta el siglo XIX surge la lectoescritura musical formulada por Rousseau (músico autodidacta). La creación de los conservatorios a partir del Conservatorio de París (Revolución Francesa), es fundamental aprender la lectoescritura, como algo previo al estudio de un instrumento o el canto (aprendizaje del solfeo), y que todavía sigue vigente. Hay una racionalidad y sistematización en el estudio de solfeo y de los diferentes instrumentos mediante libros de texto. Se produce la incorporación de ejercicios abstractos desligados de la práctica musical real, para solucionar hipotéticas dificultades que el aspirante a músico podría encontrar en la práctica futura. El código disciplinar de la formación musical, cuando es orientada hacia la práctica, se identifica por ser una enseñanza individual. El rol de la educación musical ha sido sobre todo ornamental, en un contexto social aristocrático y de élite. Académicamente el aprendizaje musical consiste principalmente en el estudio de repertorios, pues durante el siglo XIX desapareció la práctica de la improvisación, en favor de un desarrollo del virtuosismo instrumental y canoro. Las técnicas se distinguen por esencialmente ser la imitación y la repetición, promoviendo la pasividad. El estudio de los repertorios corresponde a una práctica que promueve la pasividad por parte de los estudiantes. La inclusión de recopilaciones de canciones determinadas en el ambiente del estudiante se inscribe en manifestaciones ideológicas y políticas. Por ejemplo, la educación musical en Alemania es seleccionada con apoyo de cancioneros que responden a criterios ideológicos y políticos, más que educativos. A esto hay que añadir la invención del fonógrafo (Edison, en 1877), que da pie al comienzo de la divulgación mecánica de la música y la era de la reproducción de las obras musicales llegando a la industrialización y los derechos de autor.

Tabla 2. Evolución histórica de los modelos de educación musical

<i>Etapas</i>	<i>Rasgos</i>
Desde Grecia y Roma hasta los comienzos del siglo XVII	Nuevas ideas para la enseñanza de la música.
Desde mediados del siglo XVII hasta el siglo XIX	Lectoescritura musical. Conservatorios. Fonógrafo. Solfeo y libro de texto. Enseñanza individual. Repertorios. Recopilaciones de canciones.
Desde los pioneros del siglo XX hasta 1940	Método "Tonic-Sol-Fa". Escuela nueva. Métodos activos. Colegium musicum.
1940-50	Métodos activos. Euritmia. Willems y Martenot. Mursell.
1950-70	Métodos instrumentales. Orff. Kodály. Suzuki. Movimiento latinoamericano. Willems.
1970-90	Métodos creativos. Pedagogía musical. "New Sounds in Class". "Cursos Latinoamericanos de Música Contemporánea". Música contemporánea. Multiculturalidad.
1990 a la actualidad	Polarización de la actividad educativa. Eclecticismo metodológico.

Fuente: Elaboración propia.

Desde los pioneros del siglo XX hasta la actualidad, de acuerdo con Hemsy (2000, p. 74), el siglo XX podría ser denominado "el siglo de los grandes métodos" o "el siglo de la Iniciación Musical".

En el período hasta 1940, varios importantes especialistas pedagógicos occidentales inician cambios sustanciales en la capacitación musical. Se destacan diversos métodos. El método "Tonic-Sol-Fa", impulsado por el clérigo John Curwen (1816-1880) en Inglaterra incluía prepararse para aplicar en su enseñanza los "signos de la mano", las "sílabas rítmicas" (ta, ta-te, tafa-tefe, etc.) y otras técnicas pedagógicas, de acuerdo con los requerimientos oficiales. Conocido como "Tonika-Do" en Alemania, y el método de Maurice Chevais (1880-1943) en Francia, que utiliza recursos como la fonomimia en la didáctica del canto en el nivel inicial (Gillanders & Candisano, 2011: p. 62). Asimismo, se inició en Europa el movimiento revolucionario pedagógico denominado "Escuela nueva" o "Escuela activa", que reaccionó frente al racionalismo decimonónico, enfocándose, en primer plano, la personalidad y las necesidades del educando. Los métodos "activos"-Pestalozzi, Decroly, Froebel, Dalton, Montessori se difunden en Europa y Norteamérica e influyen posteriormente la educación musical. Huyendo de la guerra, muchos músicos arriban desde Europa a América con los nuevos enfoques metodológicos. En la institución educativa musical privada, "Collegium Musicum" de Buenos Aires, se intentan las primeras innovaciones metodológicas en Argentina, al igual que en otros países latinoamericanos.

En el período entre 1940-1950 se produce la influencia de los métodos activos. El músico y educador suizo E. Jacques Dalcroze (1865-1950) crea la Euritmia. Edgar Willems (1890-1978, Bélgica-Suiza) y Maurice Martenot (1898-1980, Francia) ratificarán oportunamente sus coincidencias conceptuales básicas con Dalcroze, en relación a la educación musical, enriqueciendo el panorama pedagógico con sus aportes. El filósofo y educador John Dewey (1859-1952), en EEUU proclama la necesidad de una educación para todos y la democracia en la educación para que todos tuvieran la posibilidad de aprender. James Mursell (1943), brillante psicólogo y educador musical norteamericano, fue influenciado por la posición filosófica y el mensaje educativo de Dewey, por lo que desarrolló obras y enseñanzas con especial realce a la pedagogía musical en ese período. El acento metodológico había estado colocado en el educando, sujeto de la educación.

En el período entre 1950-1960 se produce el impacto de los métodos instrumentales. Carl Orff (1895-1982), en Alemania, utiliza los métodos centrados en los conjuntos instrumentales. Prioriza la producción de piezas y materiales conducentes a motivar la ejecución grupal (instrumental, vocal, corporal). Produce el "Orff Schulwerk", obra didáctica en cinco tomos que integra los juegos lingüísticos y el movimiento corporal al conjunto vocal-instrumental. En Occidente se reproducen grupos de percusión a base del "instrumental Orff", y se difunden las alegres piezas para niños y jóvenes del Orff Schulwerk. Zoltán Kodály (1882-1967), en Hungría, privilegia la voz y el trabajo coral, valorando el folclore, objeto imprescindible de la educación musical. En las producciones musicales los aspectos creativos son absor-

bidos por el compositor pedagógico, mientras que los educandos no son creadores, sino que actúan activamente como "usuarios", ejecutantes e intérpretes de los materiales musicales. Su propuesta tiene enorme influencia, pues presidió la ISME (International Society of Music Education), a quien siguió el notable soviético Dimitri Kabalevsky (1904-1987). Suzuki (1898-1998), en Japón. Inicialmente se focaliza en la enseñanza del violín. En América Latina, a partir de los 50, mediante frecuentes seminarios y congresos internacionales que se realizan en Argentina, Brasil, Chile, Centroamérica y Uruguay, se conocen los nuevos métodos de educación musical. Se desarrolla mucha actividad educativa musical.

No todo fue instrumental. Willems privilegió en el acento metodológico el ser humano y su relación con la música. Profundizó en el sujeto de la educación, en la personalidad del educando y en la psicología del principiante.

Durante la década de los 60, Europa produce pedagogía musical, Estados Unidos de Norteamérica edita, comercializa y vende los principales métodos (Suzuki, Orff, Kodály y Dalcroze), y en América Latina y otras partes del mundo "moderno", la consumen. Argentina, en los años 60, lideró la educación musical en el continente latinoamericano, incluso influyendo en los procesos pedagógico-musicales españoles al lograr claro acceso y aprovechamiento de métodos y tendencias de origen europeo, así como los desarrollos pedagógicos norteamericanos. En Buenos Aires sucede un movimiento editorial que publica las traducciones y adaptaciones locales de los métodos Martenot, Willems, Orff y Kodály, así como la progresiva creación de obras originales de especialistas en pedagogía, manteniendo una gran independencia frente a la pluralidad metodológica, mientras que era normal que en otros países de América Latina se privilegiaban las publicaciones de algún método específico. En Chile funcionó el Instituto Interamericano de Educación Musical (INTEM), organización de la Organización de los Estados Americanos (OEA), que otorgó becas a latinoamericanos para formarse en educación musical. Entre los años 1963 y 1967, los distinguidos compositores y pedagogos Guillermo Graetzer y Hemsy (Austria-Argentina, 1914-1993) publicaron los cancioneros "Canten señores cantores" y "Canten señores cantores de América", que fueron editadas por *Ricordi Americana*. Están entre las colecciones iniciales de canciones tradicionales de Argentina y países americanos que circularon en Latinoamérica. Se reconoce la enseñanza musical, el folclore y el canto popular como ejes principales de la educación musical, que incluso fueron utilizadas en las circunstancias y resistencia durante las situaciones políticas de los países.

En el período entre 1970-1980, se potencian los métodos creativos, en los cuales el profesor comparte el ejercicio de la creatividad con sus alumnos. Surge la "generación de los compositores" y, entre ellos, G. Self, B. Dennis, J. Paynter y M. Schafer. En la década del 70, en los congresos internacionales de la ISME (International Society for Music Education), se publica la obra pedagógica de Murray Schafer, que fascina por su

libertad y apertura. En 1971, la Sociedad Argentina de Educación Musical (SADEM) organizó en Buenos Aires un Congreso Internacional de Educación Musical para reunir, por primera vez en un foro, a compositores y docentes de música, manifestándose el descubrimiento y la eclosión sonora, que motivó a asumir que los instrumentos tradicionales habían terminado su ciclo vital y generando que la música contemporánea conquistara las aulas. Los educadores musicales latinoamericanos conocen a través de clases especiales, fotocopias y ediciones argentinas la obra "New Sounds in Class" del inglés George Self 1961. En las décadas del 70 y 80, la propuesta educativo-musical es la música contemporánea. En Alemania, Inglaterra, Francia y en los países nórdicos, se escriben obras didácticas y se graba todo tipo de sonidos y ruidos destinados a la enseñanza musical. También en España, en escala experimental, se publican materiales didácticos orientados a aplicar la música contemporánea en el aula. En el Río de la Plata, el compositor y pedagogo uruguayo Coriún Aharonián (1940) organiza y dirige los legendarios "Cursos Latinoamericanos de Música Contemporánea".

En el período entre 1980-1990, denominado de transición, las variables problemáticas musicales y pedagógicas lograron transfigurar la educación musical. En el aula se mantiene el interés por la música contemporánea, mientras que el campo educativo-musical es influenciado por diversas tendencias: la tecnología musical y educativa, la ecología, los movimientos alternativos en el arte, la nueva corporalidad, la musicoterapia, las técnicas grupales, y otras. Adicionalmente las diásporas migratorias de diferentes países traspasan hacia la multiculturalidad en muchas regiones geográficas. En la educación musical se intenta ofrecer una capacitación integradora de otras culturas, evitando desatender la identidad propia. Es por eso que según Hemsey (2000), fue una época de transición, por carecer por el momento de la perspectiva necesaria para emitir un juicio valorativo desde el punto de vista de la educación musical.

En el período de 1990 a la actualidad, se percibe la polarización de las acciones educativas. En el contexto de la educación musical inicial existía un registro variado e importante de aportes y experiencias metodológicas, las cuales no todas fueron adecuadamente procesadas. Respecto a la capacitación musical superior y especializada, se piensa que está desactualizada, ya que la mayor parte de las reformas educativo-musicales del siglo XX sucedieron en el campo de la educación general y de la educación musical inicial, mientras los conservatorios y las universidades permanecían al margen de los cambios. Se plantea, asimismo, que tanto en la educación musical inicial y superior existen opciones no excluyentes, identificadas como modelos para diferenciarlas de los métodos que dominaron la escena pedagógica durante el siglo XX. Producto de la evolución antes revisada, los educadores musicales disponen diversidad de modelos. En la pedagogía musical europea se está utilizando principalmente la enseñanza-aprendizaje de juegos rítmico-corporales, danzas étnicas y populares. En algunos países de Latinoamérica se enseña música

mediante distintas actividades de canto, danzas, bandas, juegos, ceremonias, etc. que involucran la participación corporal y la actuación. También es notorio que algunos docentes se identifican más con los modelos ecológicos (por ejemplo, el enfoque de Murray Schafer), lúdicos, tecnológicos, etc. El Foro Latinoamericano de Educación Musical (FLADEM) publicó en 2005 un libro titulado “Hacia una educación musical latinoamericana”, que reúne artículos de grandes personalidades, propuestas y trabajos de educadores latinoamericanos. (FLADEM, 2018).

Jorquera (Ibid) asume que, en la historia de la educación musical, existen reseñas, teorías e interpretaciones contemporáneas apreciables en relación a la instrucción, aunque son un enfoque descontextualizado en proporción al ambiente social, histórico y cultural. En la tabla 3 se intentan resumir los enfoques teóricos de la enseñanza de la música.

Varios autores (Jorquera, 2010; Hemsy, 2000) consideran al siglo XX como el mayor impulso a la iniciación musical, porque el complejo proceso de desarrollo pedagógico-musical prácticamente no llegó a afectar los enfoques metodológicos de la enseñanza musical superior. La organización de la educación musical superior es en la actualidad, el principal desafío para los países iberoamericanos, por el mayor índice de deterioro y más severa la desactualización educativa durante el siglo pasado. Para afrontar la realidad mencionada se necesita otro tipo de instituciones, por lo que se creó, entre otros, el Foro Latinoamericano de Educación Musical (FLADEM). En tiempos más recientes se ha desarrollado la aplicación de la semiótica y la antropología de la música en musicología y etnomusicología. Aunque las conexiones entre estas disciplinas y la educación musical son todavía débiles sería fundamental para la enseñanza musical que estas ideas pudieran ejercer mayor influencia.

La música es reconocida como una herramienta única e irremplazable, al servicio de la formación integral de la persona. Surgen dudas de dónde quedaron nuestros ideales. Filósofos, sociólogos y pedagogos se interrogan acerca de la vigencia actual de las utopías. En tiempos de modelos múltiples y enseñanza personalizada, deberíamos tomar nuevamente conciencia de que la calidad de la enseñanza musical depende de la cualidad de las acciones del docente. Por ello, reiteramos como condición primordial para el progreso educativo la formación profunda, sensible y actualizada del profesorado.

Jorquera (2010) describe cuatro modelos con ocho dimensiones analíticas, a las cuales incorporó una dimensión adicional denominada “Enfoque”. A continuación, se presentan las dimensiones originales: Los fines de la educación musical (para qué enseñar). La materia enseñada (qué enseñar). Las teorías de la enseñanza (cómo se enseña). Teorías del aprendizaje musical (cómo se aprende). El papel de las ideas e intereses de los estudiantes. Las hipótesis curriculares en que se presentan las ideas acerca del conocimiento escolar (currículum). Modalidades de medición (evaluación). Relaciones entre el sistema escolar y el sistema social.

Tabla 3. Enfoque teórico de la enseñanza de la música

Período	Autor	Enfoque
Inicios XIII-1722	Jean Phi- lippe Rameau	Tratado de armonía reducida a sus principios naturales, basada en un pensamiento vertical con la intención de hacer de la música una ciencia y no solo arte, por lo tanto otorga fundamentos científicos al conocimiento musical, manteniendo una postura científica o racionalista y positivista.
Mitad XIII-1767	Jean Jac- ques Rousseau	Planteó que “así como la pintura no es el arte de combinar pinturas de manera agradable a vista, tampoco la música es el arte de combinar sonidos de manera agradable para el oído. Si se redujeran a esto la una como la otra formarían parte de las ciencias naturales y no de las bellas artes” (ensayo XIII, 104). Importante inicio del enfoque fenomenológico o la resolución de los problemas mediante la experiencia intuitiva o evidente, tal como se muestran o se perciben a través de la conciencia de los individuos. Promueve el enciclopedismo.
1847	Hanslick	Asigna un valor vital a la comprensión de la lectoescritura musical, por coadyuvar en la comprensión de las estructuras y formas de la música, lo cual facilita la investigación, reflexión y racionalización de la música. Igual que Rameu, mantuvo una postura científica o racionalista y positivista.
1976	Gino Ste- fani	Los fundamentos pedagógicos se basan en Freire y la orientación es la semiótica. Plantea que la música no sólo es un producto cuya estructura debe ser estudiada para alcanzar la comprensión y el goce estético, sino que los significados pueden ser los mediadores para la comprensión de estructura, funciones y contextos de producción y uso de la música, relacionada con la cultura.
1963 2006	Merriam Blacking	En el ámbito de la antropología de la música, ambos especialistas consideran que es entendida como producto realizado por unas personas (compositor e intérpretes) para otros (receptores) en un contexto determinado, con unas funciones y unos significados específicos. La música se asume como la conjunción de conducta, evento y producto.

Fuente: Elaboración propia.

2.4.2.1. Modelo académico

En este modelo la visión académica de la enseñanza involucra que, al explicar las clases, hay un aprovechamiento de conceptos.

Se trata de una capacitación basada en el docente con rol técnico e instrumental en la ejecución y estimulación de la práctica musical mediante imitación y repetición.

La reflexión teórica no se aplica a la práctica musical.

La memorización de conocimiento musical tiene un valor que puede ser absoluto, anecdótico o episódico o enciclopédico.

El aprendizaje mediante la escucha, asimilando significaciones con dominio de la lectoescritura y la teoría musical.

La educación está centrada en libros de texto en notación musical tradicional (adaptados al currículum oficial, como texto guía).

La enseñanza está orientada al dominio de conocimiento consolidado por la tradición, con uso de audiciones y explicación de repertorios musicales de grandes obras, de autores renombrados consagrados por el tiempo y utilizados como guía en el estudio o la audición.

Se asume la música como objeto, ciencia o producto cuya gramática y estructuras deben ser comprendidas, relacionada con la física acústica, garantizando así su científicidad.

Al docente se le asigna un rol técnico e instrumental en la ejecución de propuestas elaboradas por otras personas.

La aplicación de exámenes se hace para establecer los niveles de conocimiento y competencia musical.

2.4.2.2. Modelo práctico

La enseñanza, según este modelo, propone una tarea práctica que implica utilizar instrumentos, cantar, improvisar y componer independientemente de su significado comunicativo y cultural.

La práctica es muy importante, con especial interés por los aspectos técnicos de la producción musical.

La visión subjetiva, producto del sistema de percepción, se basa en la satisfacción individual, vinculada a disfrutar experiencias afectivas a través la práctica musical.

El repertorio utilizado tiene características similares al modelo académico, aunque el docente puede incluir otros materiales que motiven a los educandos. Supone que el currículum preexiste y no debe ser seleccionado por el profesor,

con piezas conocidas y simplificadas para que sean accesibles para los estudiantes.

Las actividades creativas son derivadas del aprendizaje técnico-musical, canoro o incluso de la lectoescritura musical.

La enseñanza es magistrocéntrica e individual. Ocasionalmente surge enseñanza grupal en las escuelas de música.

Las ideas y los intereses de los alumnos no son valorados.

El aprendizaje mecánico consiste en lograr la repetición fiel del modelo propuesto por el docente junto a la práctica reflexiva mediante la imitación. Incluye el canto, el uso de instrumentos y la escucha de piezas seleccionadas por el docente. Practicar equivale a aprender.

Se crea dependencia del estudiante hacia el profesor, al perder su autonomía creativa en el estudio o capacidad de generalización de los conocimientos que se van asimilando.

Constituye una tradición surgida de los antiguos conservatorios italianos. Es trabajo artesanal con virtuosismo instrumental o canoro característicamente decimonónico, estrechamente relacionado con aprendizajes prácticos y técnico instrumental.

Se trabaja una técnica estandarizada de ejercicios abstractos y descontextualizados respecto a la música que se debe aprender.

Ocasionalmente se planifican exhibiciones, fiestas, audiciones y conciertos, que asignan a la música un rol ornamental.

La relación profesor-estudiante es fuertemente asimétrica, promoviendo en forma implícita el aprendizaje de valores de subordinación, o bien de exaltación individual mediante logros técnico-musicales reconocidos como virtuosísticos.

2.4.2.3. Modelo comunicativo lúdico

La enseñanza musical de concepción comunicativa lúdica prioriza propuestas docentes que motiven al estudiantado.

Se fundamenta en el juego y la comunicación, e incluye elementos espontáneos y de participación por parte de los participantes.

El juego favorece la adquisición de conocimientos técnico-musicales. Por lo tanto, es vital para motivar la participación individual y grupal de los educandos en actividades creativas, exploración, improvisación y composición, para alcanzar el logro y nivel de disfrute que coadyuven en el aprendizaje musical. El paidocentrismo se refleja en el requerimiento central de participación.

Los repertorios pueden ser parcialmente consensuados entre docentes y alumnos, de modo que se tienen en cuenta sus intereses inmediatos, aunque no se consideran sus ideas.

Se aprende música expresando sentimientos (pseudorromántica) a través del canto, uso de instrumentos o en actividades creativas de exploración, improvisación y composición.

Se llega a entender la música como un lenguaje no contextualizado, pero si relacionado con la experiencia cultural.

La concepción curricular comunicativa lúdica es seleccionada parcialmente por el docente, que incluye géneros musicales conocidos por los estudiantes.

Son tenidas en cuenta las competencias musicales reales de los estudiantes.

La idea del sistema social es relacionada con la transmisión cultural o el concepto de la sociedad del espectáculo.

Los fines de la educación musical consisten en conocer un quehacer artístico propio de la cultura, en sentido amplio, incluyendo expresiones musicales propias de diferentes culturas musicales, accediendo a algunos de sus significados y funciones, participando en experiencias artístico-musicales y creativas. internos.

2.4.2.4. Modelo complejo

Este modelo apuesta por la enseñanza musical como investigación recíproca sobre significados, contextos, funciones y estructuras de la música.

Se trata de una investigación conceptual y creativa sobre conocimiento teórico de la música que implica creatividad, explorar, improvisar y componer propios productos relacionados con temas o problemas relevantes de la sociedad, la cultura y la actualidad, para comprender mejor la realidad.

Los repertorios y materiales pueden ser disímiles y son consensuados entre docentes y alumnos, considerando la funcionalidad y significancia respecto a las necesidades de aprendizaje que se plantean.

El profesor es el guía en las investigaciones que suscitarán la cimentación del conocimiento musical. Las ideas e intereses de los estudiantes son valoradas para establecer el conocimiento que se buscará obtener.

El educando estudia desarrollando experiencias importantes e integrando significados en relación de funciones, contextos y estructuras musicales que permiten conocer y comprender las manifestaciones y expresiones musicales de su cultura y otras.

El estudiante construye el conocimiento musical a partir de sus ideas e intereses.

La práctica no es mecánica y los ejercicios no son abstractos, sino que se encuentran estrechamente relacionados con lo que se está aprendiendo.

Se considera la música una conducta humana contextualizada, con unos significados, unas funciones y unos contextos que no deben ser ignorados, es decir, que la música debe ser abordada desde múltiples puntos de vista, y corresponde, por ello, a una visión compleja, sistémica y constructivista.

Se promueve una educación musical crítica y transformadora

El método elegido es el heurístico guiado, ya que el profesor guía y orienta en la adquisición de conocimiento musical de naturaleza conceptual y práctico.

La evaluación es negociada y su objeto son procesos y resultados.

El aula interactúa ocasionalmente con el sistema social en fiestas, conciertos, audiciones, etc., ejercitando los aprendizajes adquiridos y las producciones artísticas.

La relación con el sistema social es entendida, precisamente, en términos sistémicos y complejos. El aula es un reflejo del sistema escolar y social y en el aula es posible contribuir a la transformación de ellos mediante la reconstrucción crítica del conocimiento musical.

2.5. El software como herramienta tecnológica en el proceso pedagógico

Las tecnologías son unas herramientas que favorecen estos procedimientos y mejoran su desarrollo ya que proporcionan nuevos instrumentos y técnicas de trabajo inherentes al propio uso del ordenador. La revolución tecnológica parece que puede afectar en un futuro no muy lejano a los cimientos de la educación formal (Segovia, 2006; Giráldez, 2010).

La evolución de las TIC, junto con la transformación que está sobrellevando la sociedad, nos obliga a revisar las bases sobre las que se asienta nuestro actual sistema educativo. Para el campo de la música, las nuevas tecnologías han supuesto una auténtica revolución y, utilizadas convenientemente, poseen el potencial de modificar sustancialmente la educación musical.

Las distintas herramientas tecnológicas ofrecen la posibilidad de plantear situaciones de aprendizaje muy variadas, enriquecedoras y motivadoras para los alumnos. Las ventajas que su uso reportaría serían las siguientes: posibilitan una mayor y mejor optimización del tiempo; constituyen una poderosa herramienta de autoevaluación y co-evaluación; mejoran la interrelación estudiante-docente, sobre todo en los niveles más altos de primaria; y suponen un elevado potencial de motivación.

Los docentes innovadores estimulan altamente el aprendizaje y la adquisición del conocimiento usando las TIC y, planifican con tiempo las secuencias y forma de ejecución de las actividades a desarrollar (Reyes, 2011). Los programas informáticos de notación musical más populares son *Finale*, *Notion*, *Lenmus*, *Encore* y *Sibelius*.

2.5.1. *Finale*

Fue desarrollado por la empresa MakeMusic, la cual lo diseñó para toda clase de músicos (estudiantes, profesores compositores amateurs, profesionales). Es el programa de notación musical más popular del mercado internacional y tiene cierta analogía al *Sibelius*, en cuanto a concebir interesantes beneficios al editar, escribir, ejecutar, imprimir y publicar partituras de música, así como también permite escuchar lo que está escrito, mediante la tarjeta de sonido de la computadora y el protocolo MIDI. Igualmente admite grabar la producción musical en un CD de audio, aunque ha sido catalogado con sonido bastante pobre desde el punto de vista tímbrico.

Actualmente es catalogado como el programa más importante de una serie de programas de edición de partituras creados por *MakeMusic* para Microsoft *Windows* y *Mac OS X*. *Finale*, por su parte otorga, la posibilidad de crear archivos *Smart Music* utilizable en su plataforma educativa, aunque no cuenta de un visor web de partituras como *Scorch* o la favorable posibilidad de vender la música creada como lo posee <http://www.Sibeliusmusic.com>.

2.5.2. *Notion*

Es un programa editor de partituras de música orquestal con tendencias desde el barroco al romanticismo, con una librería integrada de gran calidad. El programa está encauzado hacia la reproducción, aunque se le considera limitado en la edición, al no permitir algunos procesos actualmente muy importantes que incluye ocultar compases, notación contemporánea, cruzar notas en sistemas, cifrados armónicos, compases complejos.

2.5.3. *LenMus Phonascus*

En latín “el profesor de música”, es un software para el aprendizaje del lenguaje musical útil para optimizar las destrezas al leer partituras, para educar y mejorar

el oído musical o, simplemente, para aprender los principios fundamentales del lenguaje y la teoría de la música. La entonación y el dictado musical resultan difíciles. La identificación de intervalos, escalas y acordes es casi imposible de practicar sin un profesor que los ejecute al piano.

Incluye los siguientes ejercicios: comparación de intervalos, identificación de intervalos, identificación de acordes, identificación de escalas e identificación de cadencias.

2.5.4. Encore

Es otro de los reconocidos programas de edición de partituras que aportan interesantes beneficios a sus usuarios. Fue creado originalmente en 1990 por la empresa estadounidense Passport, desarrollándolo compatible con los sistemas operativos Microsoft Windows y Macintosh, así como también permite añadir y editar las partituras con el mouse. Posee prestaciones que facilitan la reproducción gráfica de la música grabada desde un dispositivo MIDI (teclado, piano, guitarra, etc.), o ejecutada ingresada con el teclado y mouse de la computadora. Permite ajustar individualmente el tempo y el volumen de cada voz.

Las nuevas características incluyen asistentes para crear partituras desde cero, transponer cada instrumento a su clave usual), trabajar con numerosos tipos de conjuntos, soporte en archivos de formato *MusicXML*, reproductor *GVOX VST*, que permite el uso de instrumentos virtuales *VSTi*, con las obras completas de Bach para teclado en el formato de *Encore*. Actualmente es distribuido y desarrollado por la empresa GVOX.

Lamentablemente *Encore* no se ha renovado desde hace cierto tiempo, al punto que la versión 4 de los años 90 solo la incorporado la posibilidad de reproducir a través de VST y la exportación.xml para compartir archivos con otros programas, para ser identificada como la versión 5. Otro factor que le resta competitividad es su costo superior a las versiones reducidas de *Sibelius* y *Finale*.

2.5.5. Sibelius

El programa *Sibelius* fue creado para escribir, editar, ejecutar, imprimir y publicar partituras de música por la empresa *Sibelius Software* <http://www.Sibelius.com> de los británicos Ben y Jonathan Finn, atendiendo un pedido de las empresas de computadoras *Acorn Archimedes* y *Risc PC*. Es de licencia tipo propietaria y está diseñado para toda clase de músicos, estudiantes, profesores y hasta compositores profesionales. Su género es edición musical, editor de partituras, composición

musical, música. Inicialmente fue denominado *Sibelius 7*, aunque el número no estaba relacionado con la versión. Supuestamente el nombre *Sibelius* fue tomado del músico finlandés Jean Sibelius (1865-1957) y su Séptima sinfonía, que se escucha al abrir el programa, aunque los creadores manifiestan que no recuerdan la razón. Su comercialización y venta al público fue 1993, luego fue comprado por *Avid Technology*. Entre 1998 y 1999, estuvieron disponibles las versiones para Windows y Macintosh y se dejó de utilizar el 7, y se empezó a usar la numeración convencional de las versiones correspondientes.

El primer usuario del *Sibelius* fue el músico compositor Richard Emsley, quien lo utilizó en período de pruebas para promover sugerencias y mejoras a cualquier inconveniente que tuviera el programa al escribir música, antes de colocarlo en el mercado. La primera partitura publicada con *Sibelius* fue la suite “Antara” de George Benjamin, copiada por Emsley y publicada por *Faber Music* (Wikipedia, 2018).

Actualmente varios exitosos profesionales y amateurs utilizan *Sibelius* en aproximadamente cien países. Entre los reconocidos compositores / directores de orquesta que utilizan *Sibelius* para efectuar sus publicaciones se encuentran Alf Clausen, Steve Reich, Álvaro Belmar, Michael Tilson-Thomas, Jamie Cullum, Howard Goodall, Harry Gregson-Williams, John Rutter, Lalo Schiffrin, Bärenreiter, Breitkopf & Härtel, Stainer & Bell, *Hal Leonard Corporation* y *Music Sales*.

Es un programa empleado rutinariamente en reconocidos centros educativos internacionales tales como la Royal Northern College of Music, Royal Academy of Music, Royal College of Music, Trinity College of Music, Juilliard School of Music, Berklee College of Music, las prestigiosas universidades de Oxford y Cambridge, conservatorios y escuelas de música en España, Reino Unido, EEUU, Australia y otros países, destacando su uso en un 75% de los institutos de secundaria del Reino Unido.

Sibelius es un software diseñado para toda clase de músicos, desde estudiantes y profesores hasta compositores profesionales, pues es útil para el aprendizaje musical vocal, como instrumental, permitiendo al docente una variedad de opciones para desarrollar clases didácticas y amenas a los estudiantes, quienes pueden discriminar las diferentes alturas de sonidos graficadas en las partituras. Permite editar, escribir, ejecutar, imprimir y publicar partituras de música.

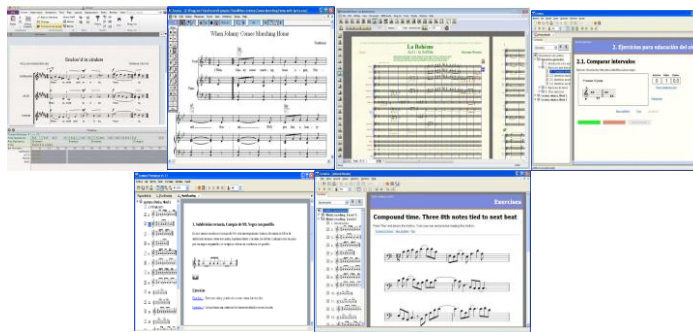


Figura 1. Ejemplo del programa informático *Sibelius*.

Fue creado por la empresa *Sibelius Software*, luego fue comprado por *Avid Technology*. El 1 de agosto de 2012, la compañía *Avid* despidió a sus trabajadores y clausuró las instalaciones de Londres donde se desarrollaba el programa *Sibelius*. No se logró un acuerdo de compra de los códigos fuentes entre los programadores despedidos y *Avid*, por lo que acordaron con la empresa *Steinberg* el desarrollo de un nuevo programa editor. La continuidad del programa la garantiza la empresa con actualizaciones menos frecuentes. Es un programa de fácil uso y calidad, orientado a satisfacer las necesidades de estudiantes, aprendices, academias, escuelas, conservatorios, compositores especializados en bandas sonoras.

Sibelius cubre tareas básicas y avanzadas. Según muchos usuarios el programa resulta suficientemente intuitivo como para requerir pocas consultas de su manual, sin que se descarte emplearlo para ubicar datos e informaciones funcionales. Algunas investigaciones previas permiten aseverar que los docentes pueden innovar sus formas de enseñanzas de la materia de música a través del uso adecuado del software musicales y que son más didácticas las clases al usar softwares musicales que estimularon la participación y formación de los alumnos (González, 2016).

Capítulo III.

Preguntas y objetivos de la investigación

3.1. El contexto del problema: la mejora del sistema universitario ecuatoriano

De acuerdo a lo anteriormente planteado, la universidad es reconocida como una de las más importantes instituciones que favorecen el desarrollo científico, cultural y productivo de un país. Frente al proceso de globalización, se plantea necesario mejorar los procesos de cohesión interna, con el fin de reforzar las bases de la organización del estado y el desarrollo de la cultura regional.

Según Fernández (2014: p. 663-687), se puede augurar que logrando una mayor interacción y colaboración con enfoque estratégico entre la sociedad, el sector productivo y las universidades, se facilita la cobertura de las necesidades de la colectividad, al poder precisar con mayor certidumbre el origen de la situación actual, los objetivos deseados y las acciones necesarias para alcanzar un mejor futuro profesional de los estudiantes y demás miembros que integran la comunidad universitaria, impactando positivamente en el porvenir de la nación.

Derivado de los procesos de globalización y el mayor nivel de competitividad actual, se ha ameritado la modernización de las políticas universitarias de los estados. En el Ecuador la educación superior está en un proceso de cambios y trans-

formaciones (Ramírez, 2013: p.197-236), en el cual se propone “pasar de ser un país exportador de materia prima a un país exportador de conocimiento”.

De acuerdo a Herrán y Paredes (2012), la motivación por mejorar la organización de la universidad ecuatoriana debe estar orientada a optimizar la realidad formativa en la universidad, involucrando a todas las partes intervinientes: profesorado, estudiantes y estructuras organizativas universitarias formales. Desarrollar nuevos y adecuados modelos estructurales, supone instaurar en la práctica renovados valores afines con las tendencias evolutivas de la Educación Superior Universitaria.

Las problemáticas del proceso evolutivo pueden estar condicionadas por la necesaria incorporación de factores entre los cuales se destacan el surgimiento de una nueva cultura institucional, las variaciones en el ámbito organizativo, el compromiso de los docentes como equipo, así como el rol individual del profesor. Los anteriores investigadores plantean que el cambio efectivo amerita que la universidad establezca un diagnóstico que derive en estrategias que consideren los siguientes parámetros:

- Que no se privilegien solo aspectos estructurales, sino que incluya los culturales. Lo cual implica guiar a la modificación de percepciones, expectativas y actitudes de desempeño interno.
- Favorecer cambios con el fin de superar los modelos tradicionales y mecanicistas acordes a la evolución que exige el ambiente.
- Los cambios dependen de las personas y al mismo tiempo las afectan a ellas. Las estrategias entre sus direccionalidades, deben guiar la modificación de las actitudes limitantes al proceso evolutivo y para que esto ocurra; se requiere mucho tiempo y a su vez es necesario que las nuevas actitudes sean repetitivas para que los individuos las acepten, incorporándola como hábitos.
- Se requiere tomar en cuenta la resistencia al cambio y anticiparse a esta.

Cuando se practica un cambio metodológico es lógico prever que surja la incertidumbre de haber encontrado o diseñado un modelo o que se pueda adaptar una nueva tipología de enseñanza acorde a las necesidades y exigencias de la sociedad. Por lo general todo cambio posee niveles de complejidad, debido a los factores de resistencia y a la dificultad para regular las modificaciones culturales existentes. Se sugiere un proceso de evaluación permanente y conjunta de los factores intervinientes para ampliar e integrar el ciclo de evolución organizacional (Herrán y Paredes, 2012).

Los actuales procesos evolutivos en la educación superior, derivados de las exigencias del contexto donde se desarrollan, impulsan el acercamiento a la mo-

dernización y mejoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje. García Valcárcel (2012, p. 9) manifiesta que “el rápido desarrollo tecnológico y las nuevas y variadas formas de comunicación en las que estamos inmersos están configurando y reclamando un nuevo espacio educativo”. Al encarar desde el punto de vista del servicio público, es más factible dispensar los principios de equidad social, igualdad de oportunidades, libertad de pensamiento, cooperación y solidaridad, sin omitir el papel crítico que le corresponde a la universidad como agente social de cambio.

La programación de nuevos esquemas formativos proyecta distintos roles en las funciones del profesor y el educando en las universidades de Ecuador y de cualquier otra parte del mundo, paralelamente se estimula la incorporación de variaciones, mejoras e innovaciones en las metodologías en el proceso de enseñanza. Desde hace cierto tiempo ya es notable que novísimas herramientas de tecnologías de la información y comunicación han sido sumadas a la práctica docente, entre las que se encuentran aulas virtuales, bibliotecas, evaluaciones on line y otros recursos no menos ingeniosos, pragmáticos, útiles y promotores de la aceptación de la evolución de los antiguos esquemas de educación, lo cual no plantea algún desmedro para los métodos anteriores, ni significa que su solo uso es suficiente para el logro del cambio necesario (Escayola et al., 2005).

De lo anteriormente mencionado cabe citar, por ejemplo, entre otros recursos no electrónicos que apoyan la evolución de la educación, el uso en las universidades del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y por proyectos. Según Escayola (et al, 2005), ha constituido un factor innovador que motiva a educarse, reconocer y practicar la visión sistémica e interdisciplinaridad, la labor en equipo con mayor propensión a ser colaborativos entre sí, la exploración de informaciones, facilitando el incremento del conocimiento y la memoria. Ahora bien, la aclimatación de los modelos pedagógicos empleando nuevas herramientas tecnológicas, demanda moldear conscientemente la ideología instrumental de liderar la educación en el salón de clase. Las enseñanzas utilizando estudios de argumentos, simulaciones, resolución de problemas y por proyectos se potencian al utilizar las TIC.

Progresivamente las TIC pueden convertirse en un gran apoyo para la enseñanza de la música. Hay un gran número de docentes que no utilizan las nuevas tecnologías, demostrando resistencia al cambio metodológico, algunas veces por temor o falta de experticia suficiente en el usar de los recursos innovadores (Unesco, 2005). Existe la necesidad de optimizar la formación de los docentes en este ámbito, equipando adecuadamente los centros educativos para el correcto funcionamiento de esta nueva enseñanza.

Actualmente en la docencia de la educación superior universitaria se amerita una visión sistémica e integral. (Sebastián & Martín, 2007: p. 22) plantean que “la

actualización del profesorado se ha de enmarcar en el proyecto educativo del centro, de manera que la nueva concepción de currículo y sus objetivos incluyan una visión holística del mismo”. De acuerdo a lo revisado anteriormente, se puede asumir que la actualización del profesor, optimiza sus técnicas de instrucción en beneficio de la mejor formación del estudiante. En términos generales el propósito del cambio de las metodologías de educación universitaria es agregar:

- Nuevos métodos que puedan responder y cubrir las exigencias del alumno.
- Contenidos científicos que desarrollen habilidades relevantes en los educandos.
- Nuevos ejes transversales en torno a la educación en valores.
- Temáticas que amplíen los valores de convivencia y desarrollo social.
- Las nuevas tecnologías al desarrollo de la práctica como formación integral en la enseñanza.

En este contexto de cambios, la universidad ecuatoriana se atribuye la necesaria renovación de sus enseñanzas. Al respecto Ramírez (2013: p. 197) manifiesta que esta etapa “consiste en redefinirla como un bien público. Partiendo de esta idea, el Ecuador ha iniciado un proceso transformacional radical, que marca distancias inclusive con países de larga tradición reformista-progresista, como Argentina y México”. Esta situación ha provocado un impacto en la sociedad en general, pues las reformas aplicadas incluyen la gratuidad de la educación superior en la constitución a partir del 2008. Por lo tanto, se otorgó el acceso a la universidad a grupos socioculturales, que anteriormente no lo podían realizar por diversas causas, entre las que se incluyen los factores económicos, discriminación de etnias, entre otros.

El Consejo de evaluación, acreditación y aseguramiento de la calidad de la educación superior (2014) consideró necesario profundizar en la mejora de la enseñanza universitaria a través de un proceso de evaluación global para las instituciones de educación superior. La cual toma en consideración los siguientes criterios:

- Academia o comunidad docente.
- Eficiencia académica o tasas de retención y término.
- Investigación o logros científicos.
- Organización (cumplimiento de objetivos, vinculación comunitaria, transparencia).
- Infraestructura (tecnología, bibliotecas, espacios para docentes).

Con ello se pretende alcanzar la excelencia académica, con el propósito de cumplir las exigencias de la comunidad en general.

La Universidad Técnica de Manabí es una comunidad universitaria ubicada en la provincia de Manabí, en la ciudad de Portoviejo. Según apreciaciones informales registrados en la sociedad regional y nacional, es considerada uno de los principales referentes académico de los manabitas y portovejenses que en ella se forman. Fue creada mediante decreto legislativo el 21 de noviembre de 1952. La actividad académica se inició en 1954, y actualmente vive el proceso nacional de lograr excelencia educativa.

En 2018 cuenta con 10 facultades y 33 carreras, entre las cuales está la facultad de Filosofía Letras y Ciencias de la educación, donde forman parte la carrera de Educación Artística, dedicada a la enseñanza de las disciplinas del arte como: música, teatro, danza y artes plásticas y el Departamento de Artes, el cual se encarga de la administración de la gestión académica del personal docente con el perfil de arte, y el fortalecimiento de asignaturas dedicadas a germinar sensibilización hacia las artes en los estudiantes de las demás carreras de las facultades de la universidad. La asignatura de Arte y música actualmente es una asignatura electiva y de libre elección.

La Universidad Técnica de Manabí, cónsona con los nuevos retos que posee la educación superior a nivel internacional, y siguiendo los lineamientos del Ministerio de Educación de la República del Ecuador, se encuentra en proceso de adopción de nuevos modelos de educación y organización integral de los proyectos de carrera, currículos, carga académica y trabajo docente. De acuerdo al interés del presente estudio se resalta la necesidad manifestada por las autoridades de la institución de mejorar la metodología para enseñar la música como unidad curricular troncal de varias titulaciones. En principio la Universidad Técnica de Manabí incorporó mejoras en la enseñanza de la música a través de la utilización de un software musical, intentando lograr un cambio de la enseñanza tradicional a una enseñanza más dinámica y participativa de los estudiantes. El software *Sibelius* es un programa de edición musical partituras y un secuenciador de datos musicales que, según su manual de uso, permite escribir y escuchar al mismo tiempo las creaciones musicales que se van registrando, dando la apertura por medio de mecanismos o patrones utilizados por el educador músico.

Lo anteriormente señalado constituye un ejemplo de TIC que puede mejorar la educación musical. Según Rodríguez, Zeneida, & Guzmán (2012), su utilización como herramienta didáctica tecnológica permite facilitar la capacitación de los docentes de música y la enseñanza de la música a los educandos, de igual manera proporciona una imagen educativa más creativa que estimula mayor interés, imaginación y creatividad en los estudiantes por su interacción visual, auditiva y práctica. Se presume que adoptando una herramienta tecnológica sencilla o

“amigable”, eficaz y pedagógica es posible sensibilizar al estudiante universitario y despertar el interés por las artes musicales.

En la enseñanza de la música podemos darnos cuenta de que se pueden presentar varios cambios en la formación de la misma (Giráldez, 2010). Es una incógnita a resolver el diseño de un nuevo modelo de enseñanza de la música adaptado a las condiciones del contexto actual, para transformar la enseñanza tradicional con la implementación de una nueva propuesta metodológica que todavía no ha sido diseñada, pero que preferentemente incluya TIC, involucre a todos los profesores del centro, y contribuya a mejorar la educación. Ruiz (2011: p. 29) manifiesta que:

(...) un modelo surge del estudio del objeto y, por tanto, no constituye una copia original de este objeto. El investigador describe y representa, hasta un determinado grado, la estructura, el funcionamiento y el estado del objeto. La investigación sistémica se auxilia de modelos para inferir la estructura, los cuales se constituyen en una representación simulada del sistema y centran sus relaciones más pertinentes.

Por otra parte, existen notables experiencias en diferentes áreas del conocimiento, donde luego de conocer en profundidad las bases fundamentales de metodologías exitosas, luego se diseña un modelo integrado e interdependiente que potencia las posibilidades de alcanzar con éxito las metas propuestas (Cuello & Vizcaya, 2002; Gluyas, Esparza, Romero & Rubio, 2015). La Programación Neurolingüística (PNL) es un paradigma holístico desarrollado a partir del estudio de las 7 herramientas consideradas más exitosas utilizadas por los psicólogos. (Manrique, 2003).

Derivado del análisis de los retos de la situación actual y luego de indagar interesantes procesos, variables y factores asociados que impactan en la educación superior universitaria, esencialmente tomando en consideración su impacto en la unidad curricular que promueve la formación musical, se infiere que el diseño de un nuevo modelo de educación musical en la universidad, puede ser una de las principales soluciones que contribuya al cambio metodológico para mejorar la enseñanza de la música, lo cual puede ser evaluado posteriormente en la Universidad Técnica de Manabí.

3.2. Preguntas de la investigación

Entre las premisas cardinales que ameritaría la incorporación el nuevo modelo de formación musical, se estima necesario resaltar poder lograr estimular un mayor

compromiso entre los docentes en su aplicación, así como para innovar los conocimientos tecnológicos en software educativos de música y el uso de las nuevas tecnologías como herramientas pedagógicas que mejoren el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ello origina la interrogante principal: ¿Cómo se puede transformar la forma de enseñar música en la universidad, mediante una investigación-acción en una universidad ecuatoriana? Para ello, se genera la necesidad de responderla mediante la investigación desarrollada que incluyó la evaluación de su eficacia y pertinencia.

Solucionar esta interrogante planteó que previamente se debía responder las siguientes preguntas orientadoras de la investigación:

- ¿Cómo se puede aplicar una investigación-acción en el diseño del nuevo modelo de formación musical a nivel universitario?
- ¿Cuáles son las variables pedagógicas que conforman las metodologías de formación musical consideradas exitosas?
- ¿Cómo se pueden integrar y construir una representación sistemática del proceso pedagógico y las estrategias didácticas de enseñanza musical y las herramientas TIC en un modelo interdependiente, desde una doble perspectiva objetiva (hechos, datos y documentos) y subjetiva (relatos, comprensión y experiencia de sus protagonistas)?

Las preguntas antes mencionadas generaron los objetivos de la investigación, los cuales se clasificaron en el siguiente Objetivo General, que deriva en los Objetivos Específicos que coadyuvan en alcanzarlo.

3.2.1. Objetivo general de la investigación

Desarrollar un modelo holístico y tecnológico de enseñanza musical (MHIDEM) que transforme la forma de enseñar música en la universidad, mediante una investigación-acción. Caso: Universidad Técnica de Manabí.

3.2.2. Objetivos específicos

Los objetivos específicos son:

- Desarrollar la metodología investigación-acción en el diseño del nuevo modelo de formación musical a nivel universitario.

- Identificar las variables pedagógicas que conforman las metodologías de formación musical consideradas exitosas.
- Desarrollar un modelo sistemático e interdependiente que involucre el proceso pedagógico, las estrategias didácticas de enseñanza musical y las herramientas TIC.
- Evaluar los resultados de la aplicación del método holístico y tecnológico de enseñanza musical (MHIDEM) en la Universidad Técnica de Manabí.

3.2.3. Justificación de la investigación

La justificación de la investigación se refrenda, luego de revisar distintas referencias de instituciones que incluyen a Unesco, universidades y especialistas que reconocen a la educación universitaria como un factor primordial en el progreso de la sociedad y el nivel de competitividad global que logra alcanzar. Todo ello redundando en las competencias productivas y comerciales que tengan sus profesionales, empresarios, empresas y sociedad en general. Además, se acepta como un hecho cierto, que actualmente el valor del conocimiento es más productivo que las reservas de *commodities* y la correlación capital/trabajo, para la generación de riquezas y competitividad. Por otra parte, también se valora cada vez más el uso de la música por su notable impacto en el aprendizaje, estimulación de un elevado desarrollo neuronal, mayor inteligencia y mejor autoestima en el ser humano.

Por lo tanto, y derivados de los anteriormente mencionados nuevos retos que afectan al modelo educativo universitario, la inclusión de renovados métodos de educación musical en beneficio de la comunidad universitaria y sociedad en general, argumentaron el desarrollo de la presente investigación, la cual considera nuevas estrategias y metodologías educativas en el modelo musical universitario, que involucren el uso de las TIC y la comprensión del valor de esta importante unidad curricular en el desarrollo de capacidades intelectuales y neuronales, y así de esta manera lograr diseñar y evaluar la aplicación de un nuevo modelo de formación musical en el sistema educativo universitario, que involucre las TIC e integre las mejores prácticas, metodologías y herramientas de docencia musical aplicables.

Capítulo IV.

Metodología

4.1. Diseño, enfoque y esquemas de la investigación

Una vez definido el problema y formulado los objetivos de la investigación, establecido el marco referencial que soporta el estudio, se procede a describir el marco metodológico que se siguió durante el estudio, incluyendo el tipo y nivel de investigación, técnicas e instrumentos de recolección y análisis de la información. El actual trabajo investigativo responde a inquietudes que surgieron de estudios anteriores donde se abordan fundamentalmente aspectos relacionados a la sociología de la música. En aquellos casos, la búsqueda de respuestas a los problemas observados de la relación del hombre en sociedad y la música en nuestra actualidad nacional en la República del Ecuador, permitió evidenciar el poco tratamiento de orden filosófico que se encuentran de los asuntos musicales, que pueden generar una deficiencia estructural dentro del estudio de los problemas inherentes.

Algunos especialistas, entre los que se encuentran Velazco (1975) y Martínez (2010), plantean que la creatividad musical es libre y no la rige ninguna ley, pues siempre está envuelta del enigma en su origen e interpretación inexacta desde el punto de vista científico. Esta presunción se origina por la indeterminación en el proceso de composición y ejecución musical, el cual no responde a modelos matemáticos ni de otra ciencia. El concepto musical lo rige la idea, sin que se incluyan los sonidos. Si se logra un efecto sonoro sustentado en el independiente uso

de los factores de la naturaleza musical aleatoriamente concertados, la obra es válida, aunque no necesariamente valorada por su belleza o estética.

La música no se puede equiparar a la literatura, puesto que la abstracción que la rodea es muy significativa, y su incertidumbre conceptual es relevante respecto a la comunicación de ideas con significado preciso fuera de la percepción musical pura, además la indeterminación en la creación también puede ser natural en ella. En cuanto a la música, las interrogantes de orden moral o axiológico no parecieran ser estimadas y requieren respuestas, ya que radican en la postura asumida cuando se valora la situación específica. Lo cotidiano es privilegiar la validez, coherencia, congruencia, lógica musical de la obra y su lugar en el arte, la cual de ser acertada se estima que está bien hecha, sin que el variado gusto personal de la sociedad sea determinante.

Los orígenes, tradiciones y transformaciones musicales que muchas veces se relacionan con la dinámica evolución social, así como su enseñanza, es un área muy diversa y significativa cuando se desea entender su historia o se plantean explícitas las estructuras mentales y comunitarias, expresadas mediante obras musicales. Con algunas pocas excepciones, entre las que se destaca Lévi-Strauss (2005), quien utilizó la música como metáfora para el estudio de hechos culturales.

Abreviando se podría decir que es muy limitado el estudio de la música y no se evidencian parámetros metodológicos específicos ni marcos teórico-conceptuales que antropológicamente faciliten su comprensión. Por lo que es entendida mayoritariamente como una expresión o actividad acústica destinada exclusivamente al esparcimiento o estética, sin función ni relevancia alguna, tratándose como un epifenómeno cultural que puede ser estudiado en otros niveles (Velazco, 1975).

John Blacking (2006) planteó a la antropología una guía para instruir la recuperación de la música como argumento social desplegando resonancias sensiblemente establecidas, para coadyuvar en sintetizar los procesos cognoscitivos originarios de la cultura y sus interacciones. Estos recursos generaron premisas metodológicas útiles en el análisis y comprensión de la variable y evolutiva de la situación social que genera la música.

La visión antropológica de Blacking (2006: p. 17), asume que “la función de la música es reforzar ciertas experiencias que han resultado significativas para la vida social, vinculando más estrechamente a la gente con ellas”. Por lo tanto, la reflexión antropológica de la expresión cultural no puede reducirse a la música por sí misma, ya que debe situarse en el vasto contexto sociocultural del que es parte, y fundamenta su sentido y capacidad para cimentar modos de pertenencia social.

Blacking (p. 17) plantea al respecto que “para poder averiguar qué es la música y qué tan musical es el hombre, se necesita preguntar quién escucha, toca y canta en una sociedad dada, y preguntarnos por qué”, de igual manera asume que “no podremos explicar los principios de la composición y los efectos de la música hasta

que hayamos entendido mejor la relación entre la experiencia musical y la humana”, puesto que la desmotivación que a un hombre puede causarle una emoción, a otro quizás no le afecta en nada, sin que la calidad o significado para una cultura o grupo social en particular, sea puesta en entredicho. De allí la importancia antropológica del presente estudio que evalúa y presenta alternativas metodológicas en los procesos de enseñanza aprendizaje de la música a nivel universitario.

En la presente investigación se asume, según lo esbozado por Velazco (1975), que la música enuncia un *ethos* cultural de la comunidad en la medida que es expresión de sus múltiples influencias, raíces y refuerza las representaciones específicas que identifican a un pueblo, el cual lo reconoce tangiblemente mediante su difusión en la enseñanza formal en las organizaciones pertinentes, e incluyendo de igual manera los ámbitos informales. En ambos contextos la música es creada, interpretada, reproducida y difundida según los principios y paradigmas sociales, culturales, estéticos, que son perfectibles en el tiempo, impactando en la evolución de las obras musicales.

Sin embargo, la eficacia y función social de la música, no estriban únicamente en su agrado y otras subjetividades propias de la colectividad, sino de las diferentes instituciones encargadas de estimular, controlar y regular esa misma producción, como son las instituciones educativas, empresas formales e informales, organizaciones religiosas, laicas, privadas y públicas, disqueras, sindicatos, mercado y otras, sin las cuales es impensable la obra musical como fenómeno social.

Los líderes sociales, políticos y económicos no deberían obviar que la producción de la obra musical además de simbólica es material. Además, involucra prácticas y métodos técnicos esenciales, útiles al reproducir la obra musical, llegando a ser posible que genere prestigio, dinero, logros religiosos, políticos, recreación individual, empleo, identidad y otros beneficios. Las conclusiones de carácter sociológico musical en diversas investigaciones, pueden hacer entender lo imprescindible de abordar radicalmente los problemas que motivan el interés con orden filosófico, tratando aspectos fundamentalmente ontológicos que según Gruber (1993), establecen una descripción manifiesta y formal de una conceptualización compartida.

De igual manera incorporan elementos gnoseológicos en el sentido de distinguir analíticamente de dónde proviene el conocimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la música, y del impacto que tiene sobre la vida de cada una de los involucrados, diferenciando el plano de lo real a lo mental, para posteriormente retomar perspectivas del problema centradas en el individuo, en su sentido antropológico y sociológico específico, siempre circunscrito al ámbito musical y de la forma consciente en que se “ve el mundo” o el proceso pedagógico de la cátedra de música. La cual a través de la investigación acción se intenta compartir el conocimiento entre diferentes actores vigentes en los procesos estudiados, y los futuros

involucrados que interactuarán en su formación de acuerdo a los nuevos paradigmas desarrollados, sin obviar las lecciones que otorga las predecesoras experiencias.

Por lo tanto se puede considerar que el estado actual del entender al hombre como sujeto social (actitudes y particularidades), su evolución pedagógica (nuevas exigencias de adecuación al mercado educativo internacional y lineamientos del estado ecuatoriano), en su relación con lo que denominamos música, estriba en valorar sus referencias empíricas en un contexto determinado (evolución de los métodos de enseñanza de música e integración de las TIC), involucrando su sentido histórico, pero haciendo énfasis en la actualidad (evolución de los métodos pedagógicos y de enseñanza musical).

Razonar el hombre como sujeto individual en su relación con la música, también implican dimensiones biológicas y psicológicas, entre otras; por lo que es conveniente revisar mediante la investigación-acción los aspectos fundamentales de la relación objeto-sujeto, las particularidades características aprehensivas que permiten al hombre, abstraer y conocer por medio de los fenómenos relacionados al sonido, iluminación, temperatura, abarcando los aspectos mentales y teorías del conocimiento en su relación con la música. En este contexto, el clima social, las actitudes y aptitudes del docente, la incorporación de “amigables” o estimulantes herramientas TIC y la mejora del entorno donde se desarrollan los procesos de formación musical, obtienen un rol fundamental.

Derivado de este razonamiento, al estudio se le otorgó un enfoque Constructivista sistémico (Arnold Cathalifaud, 1997) pues la verdad asumida es la realidad particular de quienes la dilucidan y expresan en el proceso investigativo efectuado. El dominio de realidad “objetiva” es la idea de que hay tantos dominios de realidad legítimos como de explicaciones que un observador puede traer a través de las coherencias operacionales de su praxis del vivir. Toda afirmación es válida en algún dominio de realidad.

De acuerdo a lo planteado por Morales (2011), desarrollar la fenomenología-hermenéutica fusionadas en el fundamento metodológico y teórico no es polémica ya que, como posturas teóricas, pueden ser referentes ontológicos para la generación de teorías o metateorías. Ello implica generar filosofía, conducir los pensamientos desde la reflexión en torno a unos datos o evidencias fenomenológicas a un discurso, a una episteme. Se asume a la presente investigación posee algunos rasgos de la filosofía hermenéutica, sustentada en un método fenomenológico (Gadamer en Morales, 2011). Durante el estudio los diversos participantes desarrollaron su propia interpretación de situaciones, textos, informaciones, incluyendo las derivaciones de lo entendido de la comunicación verbal y no verbal recibida al participar en el procesos de formación musical, con un acercamiento informal y no especializado a la semiótica, presuposiciones y precomprensiones presentes en el análisis de las metodologías actuales de enseñanza de la cátedra de

música, para luego integrar apreciaciones y consensuar mediante la técnica de grupo nominal una representación de lo entendido, que podría asimilarse como el esbozo de una teoría de lo se puede considerar la verdad tanto de lo coexistido, como de las oportunidades de mejora identificadas, posibles soluciones y su priorización y compilación en el método que aportaría mejoras en el área de formación musical a nivel universitario.

Por otra parte el estudio se considera autopoietico (Morales, 2011), ya que expresa la universalización del fenómeno interpretativo desde la historicidad concreta y personal, así como fenomenológico puesto que intenta resolver problemas filosóficos inherentes al proceso de enseñanza-aprendizaje de la música invocando los activos empíricos intuitivos o evidentes, según las situaciones se muestran de la manera más originaria o patente, percibiéndose desde lo trivial a lo profundo, de lo preciso a lo indeterminado, así como de lo sensorial a lo racional, reforzando la posición antipositivista.

Se realizaron deliberaciones organizadas que interpretaron la acción humana dotada de sentido, fortaleciendo las voluntades por rescatar la genuina adecuación empírica en la comunidad universitaria, la cual es afectada por las estructuras dogmáticas educativas, económicas y políticas. Se gestó el presente estudio para desarrollar un método capaz de reproducirse y mantenerse por sí mismo, mediante la mejora continua que plantea la investigación-acción, involucrando los factores y variables antes mencionadas.

La investigación plantea ampliar la discusión sobre los métodos de enseñanza aprendizaje de la música bajo un enfoque cualitativo, que plantea la contextualización de la teoría en espacio y tiempo, así como sus enunciados son afirmaciones cuya validez se limita en el ámbito cultural e histórico. Por otro lado, rescata la importancia del contexto, la función y el significado de los actores humanos, tratando de interpretar el accionar de la gente, es decir, los motivos y creencias que le permiten desentrañar la naturaleza de la vida humana. Al respecto, la presente investigación tiene un enfoque cualitativo, el cual Kirk y Miller (1986: p. 146) describen de la siguiente forma: "la investigación cualitativa es un fenómeno empírico, localizado socialmente, definido por su propia historia, no simplemente una bolsa residual conteniendo todas las cosas que no son cuantitativas".

Por otra parte, y de acuerdo a lo referenciado por Hernández Sampieri (2014), el enfoque utilizado es cualitativo porque utiliza la recolección y análisis de los datos para ajustar las preguntas de investigación o revelar nuevas interrogantes en el proceso de interpretación subjetiva. De igual manera el anterior autor plantea que el investigador plantea un problema, pero no sigue un proceso definido claramente, además de que sus planteamientos iniciales no son tan específicos como en el enfoque cuantitativo y las preguntas de investigación no siempre se han conceptualizado ni definido por completo.

En la búsqueda cualitativa el investigador comienza examinando los hechos en sí y, en el proceso, desarrolla una teoría coherente para representar lo que observa (Esterberg, citado por Hernández Sampieri, 2014). Derivado de lo anteriormente expuesto, se entiende que la investigación fue cualitativa al fundamentarse en la palabra obtenida en entrevistas a los protagonistas y en una lógica subjetiva derivada de las experiencias de formación musical, así como la relatividad del conocimiento sobre los nuevos desarrollos tecnológicos, que están disponibles para los procesos de enseñanza de la música en la universidad de Manabí.

El estudio también se ubica dentro de las investigaciones consideradas como diseño no experimental. Al respecto Hernández, Fernández y Baptista (2006), definen estos estudios como aquellos que se realizan sin manipular deliberadamente las variables, y se observan los fenómenos en su ambiente natural para después analizarlos, lo cual aplica al presente estudio que se limita a estudiar las actividades, gestiones, estrategias, los factores actuales y potenciales de los modelos de formación musical, así como los desarrollos tecnológicos aplicables, sin rigurosamente construir ninguna situación, manipular o modificar las variables en algún laboratorio. En el mismo orden de idea, Arias (2006), acota que, en la investigación no experimental, se realiza la recolección de datos de los sujetos y de la realidad donde ocurren los hechos (datos primarios), sin manipular o controlar las variables del estudio evitando alterar las condiciones existentes.

Por otro lado, según su estrategia la investigación se concibió como un proceso de campo, puesto que se recolectaron los datos directamente de la realidad objeto de estudio (docentes y estudiantes de educación musical), en su ambiente usual para su posterior análisis e interpretación. Según lo planteado por Arias (2006, p. 22), una investigación es de campo cuando se “recolecta información de datos directamente de los sujetos investigados”. Se utilizaron datos primarios obtenidos de la aplicación de la metodología participativa denominada investigación acción y el análisis de la información suministrada directamente de los participantes, también se utilizaron datos secundarios obtenidos de estudios previos sobre los procesos de mejora de la educación musical y las herramientas tecnológicas inherentes.

De igual forma se identifica la transversalidad del estudio realizado. Al respecto, diversos autores (Hernández Sampieri, 2014; Liu, 2008; Tucker, 2004) plantean que los diseños de investigación transeccional o transversal recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único. El propósito es identificar, describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado. Lo cual metafóricamente se plantea como “captar una fotografía” de algo que está sucediendo en ese momento y aun así pudiera representar una realidad ampliada. Particularmente se tomó en consideración el Período Lectivo 2017- 2018, donde se revisaron críticamente los métodos pedagógicos vigentes y diversas metodologías de formación en música,

promovieron reflexiones que generaron el diseño de un nuevo modelo para transformar la enseñanza musical para las universidades necesarios.

4.2. Tipo de investigación

Según el tipo la investigación fue en primera instancia descriptiva, dado que gran parte de la caracterización del proceso de captación y generación de información se realiza bajo la metodología de investigación-acción, donde participativamente se identifican, describen, interpretan y analizan los procesos, actividades y datos, para posteriormente establecer las variables y dimensiones de calidad y pedagogía que conforman el modelo holístico e integrado de transformación de la enseñanza musical en la universidad (Gluyas, Esparza, Romero & Rubio, 2015). Al respecto, Tamayo (2007), define la investigación descriptiva como aquella que "trabaja sobre realidades de hecho, y su característica fundamental es la de presentarnos una interpretación correcta" (p. 46); se persigue el conocimiento de las características de una situación dada, plantea objetivos y formula hipótesis sin usar laboratorios.

Por otra parte, se planteó en la investigación una hipótesis descriptiva que, según Tamayo (2007), es aquella que describe una situación en sus dimensiones y establece posibles pautas de asociación entre esas dimensiones y la estructura del fenómeno estudiado. Este tipo de inferencia no sólo puede establecer que dos o más variables se encuentran vinculadas (métodos de enseñanza musical y TIC aplicables en el proceso de formación musical), sino también cómo están asociadas. Estos estudios alcanzan el nivel predictivo y parcialmente explicativo. Partiendo desde estos planteamientos, la presente investigación hizo énfasis en identificar, seleccionar, adecuar e integrar las mejores técnicas pedagógicas, así como determinar, desarrollar, implantar, validar y describir mediante una investigación-acción los resultados de un modelo holístico y tecnológico de enseñanza musical (MHIDEM) que coadyuve en transformar la forma de enseñar música en la universidad. Caso: Universidad Técnica de Manabí.

La investigación-acción, con múltiples conceptualizaciones (tabla 4), se identificó como la estrategia colaborativa más adecuada para alcanzar el constructo de la meta hipotética y propositivamente planteada. Por lo tanto, según el alcance circunscribe el estudio como parte de la investigación descriptiva que pronostica hipótesis de un hecho o un dato (Tamayo, 2007). Sin embargo, las hipótesis correlacionales no sólo pueden establecer que dos o más variables se encuentran vinculadas, sino también cómo están asociadas, alcanzando el nivel predictivo y parcialmente explicativo.

Tabla 4. Conceptos de investigación-acción

Autor	Año	Definición
Lewin	1946	La IA visualiza la conjunción de los procesos de investigación y desarrollo de las acciones, en una espiral sucesiva de planificación, ejecución y evaluación de los resultados de las gestiones realizadas.
Kemis	1984	Ciencia práctica, moral y crítica.
Bartolomé	1986	Proceso reflexivo que vincula dinámicamente la investigación, la acción y la formación efectuada por especialistas de las ciencias sociales, sobre su propia práctica, en equipo, con o sin ayuda de un facilitador externo al grupo.
Kemis	1988	Investigación sobre la práctica, realizada por y para los pragmáticos, en este caso por el profesorado. Los agentes participantes en el proceso de investigación se deben involucrar colaborando en todas sus etapas, involucrando una comunicación simétrica que facilita la intervención, en términos de igualdad en el discurso teórico, práctico y político.
Kemis y McTaggart	1988	Está orientada a la mejora, la comprensión de la práctica y de la situación donde se ejecuta la acción, así como el aprendizaje obtenido de las transformaciones desarrolladas primordialmente para optimizar la educación. Promover como protagonistas de la investigación al profesorado.
Lomax	1990	Estudio disciplinado en la práctica profesional en procura de gestar mejoras.
Zuber-Skerritt	1992	Enfoque alternativo a la investigación social tradicional, pudiendo ser práctico, participativo, emancipador o interpretativo.
Elliott	1993	Implica el diagnóstico de la gestión educativa, así como los escenarios sociales del medio, para incrementar el conocimiento de los involucrados de sus propias dificultades, aportando en la posible modificación de la situación mejorando su calidad, mientras se desarrolla la acción dentro del mismo estudio.
Lomax	1995	Intenta lograr mejoras de los procesos educativos mediante la intervención analítica. Asume al investigador como foco primordial del estudio. Estimula la participación de otros como co-investigadores y no solo informantes. Es un riguroso estudio que desarrolla teoría a partir de la reflexión y la práctica. Aplica la continua revalidación de especialistas involucrados en el objeto estudiado. Es una forma pública de investigación.
Bassey	1995	Indagación que procura entender e interpretar las prácticas sociales para cambiarlas (acción) y para mejorarlas (propósito).
Silva	1999	Modelo aplicado, debido a que luego de ser conocido un problema y lograr la información, se tributan las posibles soluciones, asumiendo como referencia el método deductivo-inductivo con sus pasos: Diagnosticar, Recopilar y Diseñar.
Pring	2000	La IA tiene cuatro características significativas: Pasos similares, cíclicos, recursivos y secuenciales que se repiten; los investigadores e informantes se involucran como participantes responsables y activos en el proceso de investigación; es cualitativa; se basa en la reflexión crítica sobre el proceso y los resultados en cada ciclo.
Hurta-do	2001	Estudio que permite vincular el estudio de los problemas, en un contexto determinado, con programas de acción social, logrando simultáneamente conocimientos y cambios sociales.
Bavaresco	2006	Se emplea en las investigaciones de las comunidades, incorporando a los grupos de esas unidades, a procesos de planificación para transfigurar las realidades. Los involucrados participan activa, real y colectivamente en el proceso de cambio social.
Antonio Latorre	2007	Estudio práctico y colaborativo realizado por los docentes, para optimizar su gestión educativa mediante ciclos de acción y reflexión.

Fuente: Elaboración propia.

En el actual estudio, y según lo planteado por la investigación-acción, se les reconoció la importancia y el derecho a los miembros de la comunidad educativa.

Se plantea especialmente adecuada para los docentes involucrados, para investigar su práctica profesional.

Así mismo, para participar activamente en la exploración de una educación musical de mayor calidad, pertinencia y consonancia con las necesidades de los educandos y los nuevos modelos educativos que son impulsados por lineamientos internos de la universidad y los planes nacionales de educación superior, para coadyuvar en la transformación de la sociedad.

De acuerdo a lo establecido en capítulos anteriores, son notoriamente visibles los dinámicos cambios sociales y tecnológicos, los cuales demandan la reconstrucción de renovados modelos de gestión de la educación, que a su vez requiera del profesorado un rol como investigador, pero también involucra a los educandos como ciudadanos activos, pensantes, creativos, competentes para construir conocimiento.

La investigación-acción es una herramienta que contribuye a mejorar la calidad en los centros educativos y para los centros educativos, aprovechando el conocimiento de los involucrados del entorno y las situaciones problemáticas de las aulas. La aplicación de esta metodología permite sumar al fomento de la cultura investigadora del profesorado.

Conviene añadir que Lewin identifica una dualidad de intenciones que suman: (01) la acción para modificar un proceso, institución u organización, y (2) la operación correspondiente al estudio para generar conocimiento y comprensión de lo efectuado. Considera la sistemática como un rizo recursivo de ideas en la práctica que persigue resultados y un diálogo entre la investigación y acción, comprobando como medio de mejorar las condiciones sociales e incrementar el conocimiento. Lewin vislumbra un triángulo de tres esenciales vértices que representan la necesidad de la investigación, acción y formación interactuando reflexivamente.

Por su parte, Kemmins y McTaggart defienden que la IA plantea el debatir las experiencias sociales y los valores que las constituyen para explicitarlos y reconstruir las prácticas, los discursos, estrategias y acciones pedagógicas. Las metas de la investigación-acción son optimar y reconvertir la práctica social y educativa, facilitando su mejor comprensión, articular de manera permanente la investigación, la acción y la formación, y aproximar al contexto vigente, relacionando el cambio y el conocimiento.

Zuber-Skerrit aclara qué entiende como práctico, participativo, interpretativo y emancipador. El enfoque práctico de la IA supone que los resultados del estudio y las experiencias generadas, aportan insumos valiosos teóricos en la evolución del conocimiento en el área social y promueven mejoras prácticas. El enfoque participativo y colaborativo induce que los involucrados en el estudio se aprecian

como co-investigadores que estudian con y para los miembros de la comunidad académica comprometida con los problemas prácticos y la mejora de la situación presente. El enfoque emancipador propone que es simétrico, no jerárquico durante el estudio, donde los investigadores mantienen un trato y reconocimiento equitativo. En el enfoque interpretativo, la investigación asume los resultados fundamentándose en las percepciones e interpretaciones de los implicados, y su validez se alcanza mediante estrategias cualitativas. En el enfoque crítico, se promueve a los estudiosos como agentes de cambio que estimulan las mejoras prácticas, luego de examinar autocríticos y rigurosamente, los procesos, las restricciones sociopolíticas aplicables al ambiente laboral.

Elliot propone que la investigación-acción educativa delibera acerca los medios y los valores educativos que determinan las gestiones específicas que usan los docentes, que se plasman en las acciones pedagógicas, las cuales definen pragmáticamente los valores; implica la reflexión y autoevaluación de las cualidades de los docentes expresadas en sus acciones, concebidas como prácticas morales y no solo expresiones técnicas; e integra la teoría en la práctica. La gestión educativa la integra un sistema interdependiente, teórico, propositivo y pragmático de valores, ideas y creencias, mientras desarrolla el coloquio entre profesionales. Concibe la elaboración de archivos que documentan las modificaciones alcanzadas en la práctica durante los procesos de deliberación e introversión que dan lugar a los cambios.

Bassey propone que la IA es una investigación sistemática, crítica, hecha pública, que constituye una valiosa acción práctica, informada, comprometida e intencionada, para conseguir un cambio mental, modificando la comprensión de los dogmas conocidos.

De acuerdo a lo planteado por Latorre (2008), la investigación-acción pretende comprender e interpretar las prácticas sociales (indagación sistemática, crítica y pública) para cambiarlas (acción informada, comprometida e intencionada) y mejorarlas (propósito valioso). Principalmente se distinguen tres tipos de investigación-acción con visiones diferentes:

- La investigación-acción técnica: El presente modelo se deriva de los aportes de los precursores Lewin, Corey y otros. Su objetivo es asegurar la colaboración de los docentes en la ejecución de planes de trabajo bosquejados por especialistas, los cuales les han asignados a los programas sus objetivos y metodología de desarrollo, para contribuir en mejorar la eficacia de las prácticas sociales.
- La investigación-acción práctica: El modelo se genera a partir de los aportes de Stenhouse (1998) y Elliott (citado por Martínez (2014), el cual apoyan Carr y Kemmis, otorga protagonismo activo y autónomo a los docentes, al permitir que ellos identifiquen, seleccionen los problemas de

investigación, para luego mantener el control del proyecto. Recomiendan incorporar el apoyo y experticia de investigadores externos críticos, que cooperen con los participantes y estimulen al docente en la intervención activa que coadyuve en la evolución de las prácticas sociales y la incorporación de las ideas de mejora. Se concentra en la praxis didáctica, procurando progresar en la autonomía del profesorado respecto a sus objetivos, prácticas habituales, dogmas, mientras intenta vincular su trabajo a las coordenadas sociales y contexto, extendiendo las transformaciones a los métodos de trabajo (discurso, organización y relaciones de poder), y otros ámbitos sociales.

- La investigación-acción crítica: Proceso crítico de intervención, reflexión, indagación y gestión participativa de transformación para el desarrollo de las mejores prácticas de la gestión pedagógica, con vocación de generación pragmática de conocimiento, y con compromiso ético de servicio a la comunidad. Su alcance está comprometido en la innovación de las prácticas colectivas.

Según lo planteado por Latorre (2008), la investigación-acción es dinámica con uno o varios ciclos, de acuerdo al problema y tiempo disponible para desarrollar el estudio. Progresivamente, y al asumir disciplinadamente la investigación-acción como una estrategia de mejora continua, los ciclos de investigación-acción pueden evolucionar en una espiral de crecimiento donde el profesorado planifica, actúa, observa y reflexiona de forma más metódica, sistemática y con mayor tenacidad. Escudero (citado por Latorre, 2003), plantea que la investigación-acción puede desarrollarse mediante los siguientes pasos:

- Identificar de un problema, tema o propósito sobre que indagar y analizar la realidad para captar cómo ocurre y comprender por qué.
- Construir un plan de acción razonable y pragmática que permita crear las condiciones para ejecutarlo, realizar seguimiento y control de incidencias, consecuencias y resultados.
- Reflexionar críticamente acerca de lo sucedido, procurando procesar una teoría situacional y personal del proceso.

Es adecuado destacar que, filosóficamente, la metodología de Investigación-Acción podría asumirse como un baluarte de la recapitulación entre el constructivismo social y las teorías críticas (Gergen, 2003).

4.3. Población y muestra

La conformación del equipo investigador participante en la Investigación-Acción del presente estudio fue voluntaria y se fijó un período de evaluación que oscilaba entre enero de 2017 y septiembre de 2018. Se informó que el grupo que participaría en la investigación debía estar estructurado por individuos que han experimentado el proceso de enseñanza-aprendizaje de música o de alguna manera tiene relación con esta gestión. Se hizo una exhortación pública a participar mediante los medios de comunicación institucionales, comunicados publicados en carteleras de diferentes universidades regionales, así como envío de la información a los grupos de redes sociales universitarias profesionales, estudiantiles, gremios y autoridades, que notificaba la invitación a participar en el estudio. Por lo tanto, la población y muestra fue intencional, con los sujetos disponibles que cumplieran las características antes mencionadas y no fue una muestra probabilística.

La clasificación fue discrecional y conformada por alumnos y docentes identificados como parte actuante en los procesos de formación de la cátedra de música del Departamento de Artes y de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Técnica de Manabí, así como la exhortación a colaboradores de otras instituciones universitarias en el área musical que mostraran interés en participar en el desarrollo del proyecto. No se reportaron interesados externos, por lo que los participantes voluntarios seleccionados constituyeron la muestra, la cual se conformó entre educadores y estudiantes de la Universidad Técnica de Manabí y sumaron 80 individuos en total con el propósito de conocer los distintos puntos de vista, según las experiencias previas en los procesos de formación musical, metodologías pedagógicas y pertinencia de las herramientas tecnológicas, así como las actuales y potenciales expectativas.

Una parte de la muestra (tabla 4) estuvo conformada por los profesores, los cuales fueron doce (12), que casualmente estuvieron divididos en forma equitativa en cuatro (4) que dictan la materia de formación musical (entre los que se encuentra el responsable del presente estudio); adicionalmente cuatro (4) del área del Departamento de Arte y otros cuatro (4) del área de formación docente.

La otra parte de la muestra la constituyeron los estudiantes que se postularon y seleccionaron, los cuales sumaron los sesenta y ocho (68) voluntarios que cursaron la asignatura en el año 2017-2018. De acuerdo a lo planteado, la muestra se pudo constituir por los individuos disponibles con las características acordadas y con intención de participar.

Tabla 5. Población y muestra para la investigación

<i>Participantes en la investigación</i>	<i>Población interesada en participar (N)</i>	<i>Muestra (n)</i>
Profesores de formación musical	4	4
Profesores del departamento de artes	4	4
Profesores del área de formación de docentes	4	4
Estudiantes cursantes de formación musical	68	68
Total	80	80

Fuente: Elaboración propia.

Del total de los 80 interesados no se descartó a ninguno. Hernández, Fernández y Baptista (2012), consigna al “censo como una técnica de muestreo que permite involucrar el proceso de investigación en su totalidad de los informantes, cuando lo restringido de la muestra o condiciones de la investigación así lo exigen” (p.179) ya estratificada la población se toma como muestra en su totalidad a los 4 docentes. Según Arias (2012), “la población accesible es denominada población muestreada, es la porción finita de la población objetivo a la que realmente se tiene acceso y de la cual se extrae una muestra representativa” (p. 83).

Por otra parte, se estructuraron 10 grupos de 8 individuos los cuales fueron divididos en: 2 grupos de profesores fraccionados equitativamente con 2 docentes que dictan la materia de formación musical, 2 del área del Departamento de Arte y otros 2 educadores del área de formación docente; 8 grupos de 8 estudiantes para un total de sesenta y cuatro (64); 4 estudiantes restantes se incorporaron en cada grupo de los profesores dividiéndose en 2 estudiantes por grupo de profesores.

4.4. Técnicas de investigación y recolección de datos

Desde la perspectiva teórica que orienta esta investigación, las técnicas de investigación son los instrumentos que permiten al investigador obtener la información necesaria acerca del problema en estudio. Entre las técnicas de investigación empleadas se encuentran las de naturaleza primaria compuesta por aquellas que logran datos recolectados en forma directa por el investigador, y las de naturaleza secundaria representada por aquellas que obtienen la información de fuentes de segunda mano.

Ahora bien, luego de establecer la población y muestra, la siguiente acción fue reunir en 4 sesiones de acuerdos y planificación a los participantes seleccionados, en los que el responsable de la investigación presentó el planteamiento y objeto del estudio, así como la metodología general de la investigación-acción propuesta para revisar su idoneidad, pertinencia y aceptación según la perspectiva de los colaboradores participantes, de igual forma se presentó y entrenó en el uso de la Técnica de Grupo Nominal, probando la capacidad del método para coadyuvar en la generación, recolección y análisis participativo, colectivo y consensuados de los datos. En casos de ser necesario se acordaría los ajustes a la metodología propuesta de mejoras consensuadas.

Se establecieron como las técnicas de investigación y recolección de datos el desarrollo de entrevistas no estructuradas con los líderes de la universidad, los profesores y estudiantes participantes en el estudio, las cuáles se complementaron con la aplicación de los instrumentos (Cuestionarios A y B), los cuales permitieron recabar la información y obtener las respuestas a las interrogantes planteadas en la investigación. Entre los planteamientos incluidos se destacan los ítems sobre la valoración de la calidad, pertinencia, eficiencia y eficacia de la enseñanza de la música en las universidades.

Según Hernández (2012) “todo instrumento de recolección de datos debe reunir los requisitos esenciales, de validez y confiabilidad” (p.235). Por lo tanto, un instrumento de medición puede ser confiable, pero no necesariamente válido, por ello es requisito que el instrumento de medición demuestre ser confiable y válido. Para la validez que algunos autores consideran es la validez de expertos o *face validity*, la cual se refiere al grado en que aparentemente un instrumento mide la variable en cuestión, de acuerdo con “voces calificadas”, se encuentra vinculada a la validez de contenido y, de hecho, se consideró por muchos años como parte de ésta. Para este fin se realizó el juicio de expertos por medio de la selección de tres expertos en Gerencia Educativa y dos (02) expertos en Metodología, quienes revisaron en cuanto a forma y contenido, para considerar la pertinencia del mismo con los objetivos del estudio. Por tanto, se elaboró una guía de validación de instrumentos, la cual se entregó a los especialistas antes señalados, quienes realizaron la lectura crítica y realizaron las propuestas de corrección del cuestionario que posteriormente se aplicó en la investigación, a los efectos de cumplir con la validación, así como arrojar las observaciones pertinentes con el objeto de efectuar las correcciones necesarias.

De acuerdo con la confiabilidad del instrumento se mide el grado de su aplicación repetida al mismo sujeto u objeto, ya que produce iguales resultados, tal como lo señala Palella y Martins (2003) expresan que “se refiere al grado en que un instrumento refleja un dominio específico del contenido de lo que se quiere medir, se trata de determinar hasta dónde los ítems o reactivos de un instrumento

son representativos del universo de contenido de la característica o rasgo que se quiere medir, responde a la pregunta cuán representativo es el comportamiento elegido como muestra del universo que intenta representar.” (p.81).

En cuanto a la confiabilidad del instrumento de la presente investigación, se obtuvo al aplicar el Coeficiente de Cronbach, el cual se utiliza cuando el instrumento posee varias alternativas de respuestas, y se representa mediante la siguiente fórmula:

r_{tt} : coeficiente de confiabilidad de la prueba o cuestionario.

k : número de ítems del instrumento.

s_t^2 : Varianza total del instrumento.

$\sum s_i^2$: Sumatoria de las varianzas de los ítems.

Cuanto menor sea la variabilidad de respuesta, es decir, que haya homogeneidad en las respuestas dentro de cada ítem, mayor será el Alfa de Cronbach. Mediante la matriz de correlación de los ítems. Donde: n : Número de ítems; p : Promedio de las correlaciones lineales entre cada uno de los ítems.

Los resultados alcanzados mostraron una correlación general de 0,85 lo cual se califica como Muy Fuerte, con una confiabilidad del 95% y una pérdida de precisión del 3%, por lo que se asume la estructura de los cuestionarios como válidos y confiables.

Cónsono con la metodología de Investigación-Acción y los cuestionarios, Delbecq, Van de Ven & Gustafson, (1975), plantean que la Técnica de Grupo Nominal (TGN) facilita la concepción estructurada de ideas y el análisis de problemas, apoyando el logro más expedito del consenso en el análisis de situaciones y solución de dificultades o impulso de proyectos, a partir de que cada participante reflexione individualmente sobre las situaciones planteadas, registre sus puntos de vistas y luego llegue a un consenso con el resto del grupo. Mediante este recurso se producen y priorizan un amplio número de elementos, obviando términos que califiquen como “perdedores” y “ganadores” entre los colaboradores del equipo. Sus objetivos principales son:

- Asegurar el empleo de distintas técnicas en la aplicación de cada fase de su aplicación.
- Equilibrar la intervención entre los participantes.
- Involucrar técnicas matemáticas de selección en el proceso de toma de decisiones del equipo, aunque el resultado numérico alcanzado no tenga valía estadística.

La técnica de Grupo Nominal se basa en dos fases: determinación de los hechos y evaluación.

En la primera fase, luego de identificar la situación o problema, así como sus elementos, determinando los hechos, (1) se gestan evaluaciones críticas e ideas individuales en silencio sobre lo revisado. Cada colaborador anota sus impresiones sobre el tema tratado como resultado de su reflexión individual. Luego, en reunión con su equipo, con apoyo del moderador y el resto de los compañeros que poseen distintos roles, (2) los partícipes declaran y explican abiertamente cada una de sus ideas y comentarios. En el presente estudio se estipuló un máximo de 5 minutos de tiempo para que cada uno lo haga, lo cual implica un promedio real de 60 minutos. Se registra la información dualmente en la pizarra y la computadora. Posteriormente con apoyo de los compañeros se ajusta la redacción para establecer si hay repetidas, y así se pueda explicar de forma distinta a quienes no lo hayan entendido inicialmente. (3) Luego se debaten las ideas registradas en la pizarra, tomando en cuenta que consensuadamente se eliminaran algunas, redefiniendo, reubicando, agrupando, descomponiendo, redactando y otros recursos semánticos para fusionar, entender y aprovechar mejor las ideas. (4) Posteriormente se realiza una actividad individual silenciosa que implica la elección inicial, categorizando y estableciendo la preeminencia de las ideas disponibles, según la importancia acreditada. (5) Seguidamente se hace un receso de 30 minutos para descansar y repotenciar energías en el grupo, y luego reabrir el proceso de análisis y debate. (6) Reinicio la discusión reflexiva de los resultados obtenidos en la elección inicial para establecer posibles inconsistencias. (7) Se realiza una silenciosa e independiente selección conclusiva, similar al paso “4”, donde se filtra y obtiene un mínimo de ideas priorizadas. (8) Se concluye esta etapa con el registro del listado y acuerdo de consenso sobre la propuesta y su prioridad.

En la última fase de la Técnica del Grupo Nominal, la evaluación, que se realiza de forma posterior a la utilización de las ideas seleccionadas, en reunión del equipo se analizan los resultados posteriores.

4.5. Procedimiento de diseño, aplicación, validación y mejora del MHIDEM

A continuación, mediante la explicación del Plan de Acción desplegado en el presente estudio, se muestra el procedimiento con sus diferentes actividades asociadas a las fases, etapas y espacio temporal en las que se efectuaron (tabla 6), acercando la información presentada a la metodología empleada y los resultados que se alcanzaron.

Tabla 6. Plan de acción desarrollado para el diseño y puesta en práctica del MHIDEM

	2017							2018								
<i>Participantes en la investigación</i>	<i>un</i>	<i>ul</i>	<i>go</i>	<i>ept</i>	<i>ct</i>	<i>ov</i>	<i>ic</i>	<i>ne</i>	<i>eb</i>	<i>ar</i>	<i>b</i>	<i>ay</i>	<i>un</i>	<i>ul</i>	<i>go</i>	<i>ept</i>
Etapa de Diseño																
Fase I. 1 ^{era} Exposición del proyecto a autoridades-Definición de equipo que participa en la IA																
Diseño y aplicación de Cuestionario A y B para caracterizar y conocer el problema																
Revisión de los resultados del Cuestionario A																
Jornadas de análisis de las respuestas del Cuestionario A																
Jornadas de reflexión sobre las oportunidades de mejora identificadas en el Cuestionario A																
Fase II. Reuniones de diseño del MHIDEM																
2 ^{da} Presentación a las autoridades del MHIDEM y solicitud de autorización de uso																
Etapa de Ejecución																
Fase III. Aplicación del MHIDEM																
Aplicación de Cuestionario B																
Evaluación de resultados-Cuestionario B																
Etapa de Retroalimentación																
Fase IV. Retroalimentación para incorporar mejoras																
Aplicación del MHIDEM luego de incorporar mejoras																
Plan de mejora de apoyo al MHIDEM																
Etapa de Documentación y presentación de la investigación																
Fase V. Preparación de informe																
Presentación del MHIDEM a la sociedad del conocimiento																

Fuente: Elaboración propia.

4.5.1. Fase I

Derivado de la envergadura del proceso de transformación sociológica de la educación superior en América Latina, en la Universidad Técnica de Manabí se impulsa la transición de anteriores modelos pedagógicos hacia la evolución y construcción de distintos paradigmas de educación universitaria en un contexto que involucra la sociedad del conocimiento y la promoción de una educación eficaz y “amigable” que sea internalizada en un proceso de transformación de los individuos, de acuerdo a las nuevas exigencias de la sociedad y el mercado laboral. Por lo tanto, se inició la primera fase que se podría definir como la “Etapa de diseño del modelo” con la presentación del proyecto a las autoridades de la Universidad Técnica de Manabí.

Esto supuso diversas acciones. En primer lugar, la exposición del anteproyecto de la investigación a las autoridades de la universidad, en la cual se identificó la importancia de revisión y análisis de la pertinencia del método de estudio empleado en la formación musical de los egresados de distintas carreras, así como la situación actual de la educación de música en la Universidad Técnica de Manabí y la necesidad de adecuar según los intereses y lineamientos de la institución plasmados en el Modelo Educativo Constructivista de la Universidad Técnica de Manabí, el Plan Estratégico de Desarrollo Institucional-PEDI 2013-2017, la Ley de Educación Superior y directrices del Gobierno Nacional del Ecuador (incluyendo la reforma de mayo 2018) y la revisión de las tendencias internacionales (Aboites, 2010). Se identificó la importancia de adaptarse a las acentuadas tendencias de interdependencias e interacciones sociales, políticas, económicas, culturales, educativas, tecnológicas, ecológicas que se vigorizan con el uso de las evolucionadas tecnologías de la información y comunicación (TIC). En este contexto, la sociedad ecuatoriana reconoce los avances y niveles de compromiso que son necesarios para conciliar adecuadamente los nuevos modelos pedagógicos que incluyen la integralidad, calidad y la no exclusión, con la formación de profesionales competentes y actualizados en el uso apropiado de las TIC en su gestión pedagógica.

En base a la pertinencia de las experiencias y los aportes de Kurt Lewin desde 1940, cuando se desarrolló el enfoque metodológico denominado Investigación Acción, la cual asumió progresivamente la tendencia colaborativa, reflexiva, participativa, que soslaya en los docentes el rol de simples operadores de programas elaborados por expertos, y por el contrario motiva una gestión como genuinos intelectuales generadores de conocimiento que despliegan oportunos recursos, para formar sus alumnos, indagar y comprender los problemas, incertidumbres, hechos, variaciones y oportunidades de mejora de las gestiones educativas, validando el enfoque teórico práctico en su ambiente original (aulas y centros de formación), con

el involucramiento de los docentes y estudiantes, los cuales son los actores principales en su operatividad e importantes aportantes de informaciones más cercanas al hecho estudiado para documentar, analizar y profundizar sobre las prácticas educativas y averiguar formas de progreso pedagógico al introducir mejoras o innovaciones mediante el aporte empírico auto-reflexivo y crítico, además de conferir opciones de perfeccionamiento profesional (Vivanco, 2003; Newton & Burgess 2008; Casal, Vilar & Ayats, 2009; García, Mena & Sánchez, 2011).

Se expuso a las autoridades de la Universidad Técnica de Manabí las justificaciones que sustentan la metodología empleada (investigación acción o IA), entre las que se destacan que proporciona, posiblemente la más fuerte cimentación colectiva de las innovaciones y mejoras desarrolladas, con la participación de los principales actuantes en la incorporación de mejoras al proceso didáctico, pues son asumidas con mayor compromiso y co-responsabilidad en la práctica. Adicionalmente la cooperación entre investigadores y docentes coadyuva en la interconexión del conocimiento concebido de acuerdo a la experiencia y reflexión de los participantes, en conjunto y colaboración entre los actores, pares y colegas (Zeichner, 1995; García & Trigo, 2000; Casals, Vilar & Ayast, 2008). Además, el estudio es cónsono con los lineamientos institucionales.

Se presentó el alcance del estudio a la alta gerencia de la Universidad Técnica de Manabí, estableciendo que durante el estudio y con el uso de la Investigación Acción participativa, que involucra la discusión reflexiva y aportes de los actores naturales del procesos enseñanza aprendizaje de la música, se forjarían ideas, conocimientos y mejores prácticas, que serían compiladas en el desarrollo de un nuevo modelo de pedagógico que sería utilizado y probado por los docentes de la cátedra de música, evitando que estudio se convierta en un recurso técnico que legitime presentes o antiguos alegatos pedagógicos dominantes, que no son reconocidos como los adecuados por el consenso de los profesores y estudiantes que participan en este proceso de formación.

El grupo que participó en la investigación estuvo conformado por 80 individuos que debieron haber experimentado el proceso de enseñanza aprendizaje de música o de alguna manera tuvieran relación con esta gestión (ver 4.3) en el período enero 2017-septiembre 2018.

Es conveniente destacar que se asumió conscientemente por los participantes que la objetividad y neutralidad absoluta es muy difícil de lograr cuando existe un involucramiento de 80 personas de distintos grupos etarios, con intervención directa o indirecta, intereses y apreciaciones disímiles sobre el objeto y sujeto de estudio, e incluso las apreciaciones pesimistas derivadas de dogmas que pudieran reprimir aceptar posibilidades de cambio o mejoras, además de los potenciales conflictos naturales de liderazgo entre los miembros de la comunidad universitaria.

Se acordó que lo anteriormente mencionado, respecto a objetividad y neutralidad absoluta, no podría ser utilizado en detrimento de ocultar divergencias que podían gestar nuevos conocimientos y experiencias. Por lo tanto, se decidió que las decisiones se tomarían en consenso y no por mayoría, de igual forma se convino practicar sesiones de discusiones reflexivas, registrando por escrito la aceptación consensuada o no (con firma de consentimiento en listados de todos los participantes).

Una parte de la muestra estuvo conformada por los profesores, los cuales fueron doce (12) que, como se dijo antes, estuvieron divididos en forma equitativa en cuatro (4) que dictan la materia de formación musical (entre los que se encuentra el responsable del presente estudio); adicionalmente cuatro (4) del área del Departamento de Arte y otros cuatro (4) del área de formación docente.

La otra parte de la muestra la constituyeron los estudiantes que se postularon y seleccionaron, los cuales sumaron los sesenta y ocho (68) voluntarios que cursaron la asignatura en el año 2017-2018.

Respecto a la logística, el responsable de la investigación proyectó un conjunto de sesiones de mesas de trabajo y los recursos que podrían ser requeridos, los cuales tramitó administrativamente luego de explicar el proyecto a las autoridades universitarias.

Las sesiones de investigación donde se aplican la metodología de Investigación-Acción como la Técnica de Grupo Nominal, que se aplicarían para recolectar los datos e informaciones, ameritaban un ambiente físico adecuado, tiempo disponible de los participantes, equipos y ciertos materiales para facilitar el proceso investigativo.

Fue considerada adecuada la dimensión de los salones de clases para albergar separadamente 2 grupos de 10 personas simultáneamente previendo que no se estorbara la gestión de cada uno. Se colocaron separadamente las sillas y mesas en forma redonda por equipo para estimular la participación. También se aseguró que los salones tuvieran en buen estado equipos de climatización, iluminación, higiene, dotación de sillas y mesas, pizarra, 2 computadoras y conexiones eléctricas adecuadas.

Las primeras jornadas de interacción con la muestra seleccionada fueron en un auditorio donde se congregó a todos los participantes, y el responsable de la investigación hizo la exposición inicial del proyecto y la metodología denominada Investigación-Acción, la cual sería la que regiría el trabajo investigativo. Posteriormente se solicitó que se opinara sobre cómo debían organizarse los grupos o si se trabajaría siempre en una plenaria en el anfiteatro. Se decidió estructurar 10 equipos de 10 individuos, según lo planteado en el punto 4.3.

Desde la óptica del presente estudio, se asume que es muy difícil acertar con la técnica grupal ideal aplicable a cualquier estudio y grupos que lo conformen. De ahí la importancia de combinar, recrear, adaptar y reinventar las técnicas en cada una de las aplicaciones concretas (Cano, 2006; Ventosa, 2016). En este caso

se intentaron utilizar las menos complejas y aceptadas por el grupo participante, entendiendo que, al principio, podía haber algunas resistencias por la novedad, y también por no ser parte de los hábitos y costumbres adquiridos, además de ser grupos nuevos no experimentados en la actividad y dinámicas grupales.

En la segunda reunión plenaria se acordaron las normas y técnicas que se aplicarían en los grupos en cada sesión. Por lo tanto, se decidió discutir con los involucrados en el proyecto para analizar las técnicas compatibles con la Investigación-Acción, y que fueran más conocidas por los involucrados, lo cual reduciría el tiempo de capacitación de los colaboradores. Se obtuvo que las más conocidas por los participantes fueron las Tormentas de ideas, Grupo Nominal, y *Focus Group*, las cuales se pueden combinar, recrear y adaptar en su aplicación en el presente estudio.

De acuerdo al tipo de reunión y el ambiente físico existente, se decidió utilizar la adaptación de la técnica de Grupo Nominal con tormentas de ideas, registrando en la pizarra y computadora las ideas y acuerdos logrados.

El funcionamiento del grupo se consideró determinante en el logro de los objetivos del proyecto, por lo que dispuso que si bien es cierto la labor del Moderador del grupo es un rol fundamental, para coadyuvar se en la eficacia y eficiencia, se seleccionaron a quienes ocuparon diferentes roles de apoyo al proceso de debate y aporte de soluciones, y sin detrimento de participar activamente como cualquier otro colaborador. En definitiva, cada equipo tuvo individuos que ocuparon las siguientes funciones: Líder moderador o facilitador, Controlador del tiempo, Conciencia o identificador de pérdida del foco u objetivo de la reunión que estimula la disciplina y organización en las sesiones, Controlador de la agenda y puntos tratados y acordados, y Registrador de las ideas, reflexiones y los resultados alcanzados.

El moderador tiene un papel activo como participante en la discusión y búsqueda de soluciones o nuevas ideas. Es quien propone el tema, recoge las opiniones y busca llevar al grupo hacia un posible consenso. Principalmente tenía que cumplir lo siguiente: Propiciar ideas no convencionales. Motivar la mayor cantidad de ideas posibles; sin valorar su calidad o pertinencia. Luego se reflexiona cada una en detalle para su filtrado y decantación. No tildar de buena o mala las ideas expuestas. Justipreciar equitativamente cada idea por igual. Estimular el diálogo entre los involucrados para debatan, integren, mejoren o combinen las ideas con los otros.

Fue aclarado que el líder o moderador no tiene mayor jerarquía que el resto de los involucrados. Sus ideas tenían el mismo peso y su participación individual no es distinta a las de los demás.

Luego de obtener los resultados de cada mesa de trabajo, estos posteriormente eran presentados por su líder o moderador en una reunión donde estaban presentes los representantes o líderes de las otras mesas de trabajo.

Las mesas de trabajo de los líderes funcionaban con el mismo criterio que las mesas que inicialmente se desarrollaron, y de igual forma se aplica la técnica de Grupo Nominal, considerándose las ideas de sus grupos primarios sus propias ideas. Posteriormente durante el proceso, tenían la libertad de modificar las apreciaciones iniciales si durante la de reflexión con los otros líderes, surgían puntos de vista que pudieran ser considerados más asertivos. Luego se lo comunicaría a sus grupos y explicaría las razones. Si surgían divergencias que se consideraran pertinentes en la presentación a su equipo primario, estas podrían motivar otras reuniones de líderes para evaluar ese nuevo aporte o punto de vista. Cuando las reuniones de grupos y posteriores de líderes lograban estar de acuerdo en el total de los puntos tratados, se declaraba consenso y se aprobaba el punto. El resultado fue que en forma unánime se aprobó la metodología y técnica empleada.

Las premisas que guían la forma general de las sesiones de trabajo que fueron aprobadas por los participantes fue la siguiente:

- Se debe establecer el objetivo de cada sesión de trabajo del equipo con antelación, agendando las siguientes reuniones con al menos 3 días de anticipación, para revisar la información y datos que aporten a la reflexión individual que cada sujeto considere pertinente, para sus propios procesos de reflexión individual y apoyo a la colectiva.
- Indagar en equipo las apreciaciones individuales qué se podría obtener con la interrogante o problema planteado, o con el cambio o mejora propuesta, lo cual coadyuva en enfocar y clarificar qué es lo que se busca antes de empezar a reflexionar en equipo.
- Aportar los mejores datos, ideas o experiencias alineadas con el objetivo de la sesión, y decidir en base a la información
- Es significativo respetar disciplinadamente la participación de todos, sin menospreciar ninguna idea y cumplir los pasos establecidos en la metodología Investigación Acción y la técnica de grupo nominal.
- Mantener el orden y la disciplina en el cumplimiento de los roles asignados, reglas específicas (ejemplo uso del celular), respeto de los tiempos, así como prestar el mayor apoyo en el logro de los objetivos propuestos.
- Participar activamente en el diseño y aplicación de los cuestionarios, así como aportar en el análisis de sus resultados con objetividad y respeto por las respuestas de otros.
- Aportar proactivamente al diseño e implantación del MHIDEM.
- Evaluar individual y colectivamente como funcionó la implementación del MHIDEM en la práctica para proyectar nuevas mejoras y cambios que optimicen el modelo o acciones proyectadas.

El tiempo empleado es afectado por la agilidad en la ejecución de las sesiones de las técnicas utilizadas, por lo que el tamaño del grupo también impacta en las necesidades de tiempo.

Se solicitaron y aprobaron algunas autorizaciones para el uso del tiempo de los participantes para desarrollar las sesiones de las mesas de trabajo y el análisis colectivo necesario en el proyecto de investigación.

En consenso se prohibió el uso del celular mientras se desarrollaran las sesiones de trabajo, así como fijar una cantidad máxima de 5 minutos por intervención de cada participante cuando expusiera sus apreciaciones para no retardar los procesos y cumplir con los horarios programados.

Las opiniones y acuerdos de cada mesa se debían alcanzar en el tiempo previamente acordados, los cuales oscilaron entre una (1) y hasta tres horas máximo por sesión, durante todo el proceso investigativo.

De igual forma se recibió el apoyo de los recursos (préstamos de salones, pizarras, computadoras, proyectores, papelería y otros materiales) de parte de las autoridades de la Universidad Técnica de Manabí.

Posteriormente los grupos cumplieron 2 sesiones de 3 horas cada una, donde se les proporcionó preparación y práctica en el uso de la técnica de Grupo Nominal. Se decidió utilizar un formulario para registrar participación, ideas y otros datos.

Posteriormente las mesas de trabajo de los equipos estructurados realizaron la discusión colectiva, donde se analizaron los resultados de la práctica actual de la docencia en el área de música en la Universidad Técnica de Manabí, valoraron experiencias pedagógicas de enseñanza de la música catalogadas como mejores prácticas y se evaluó la herramienta tecnológica *Sibelius*, para potenciar su incorporación en las nuevas metodologías pedagógicas inherentes.

Luego se procedió a estructurar y aplicar entre los participantes, un instrumento de evaluación denominado Cuestionario A (anteriormente señalado en el punto 4.4), con el fin de conocer formal y organizadamente como los involucrados en el proceso enseñanza-aprendizaje de música en la Universidad Técnica de Manabí perciben el problema, y aportan informaciones que puedan derivar opciones para mejorarla.

Se efectuaron 8 sesiones de 3 horas donde se reflexionó sobre las respuestas que se registraron luego de aplicar el Cuestionario A, para clasificarlas por su naturaleza, identificar juicios compartidos, establecer prioridad y cuáles son las más importantes, originando posteriormente otras 4 reuniones de líderes de 3 horas promedio.

Aprovechando la práctica ya desarrollada, se estructuró el instrumento de evaluación denominado Cuestionario B (también anteriormente señalado en el punto 4.4), el cual consta de preguntas similares al Cuestionario A y otras adicionales. El objetivo es aplicarlo posteriormente al uso del MHIDEM, para establecer si

hay diferencias de criterios sobre las mismas interrogantes realizadas en el “A” y adicionalmente identificar las posibles nuevas oportunidades de mejora que pudieran proponer los involucrados, en el proceso de retroalimentación. Se hicieron 2 sesiones de 2 horas y 1 de 2 horas de los líderes.

Posteriormente, incluyendo las reuniones de líderes, se efectuaron 9 jornadas reflexivas de 3 horas cada una, acerca de las causas y posibles soluciones a las oportunidades de mejora identificadas en las respuestas registradas.

4.5.2. Fase II

Se generaron sucesivas sesiones de trabajo atendiendo los siguientes objetivos:

- Analizar los posibles obstáculos que se encontrarían cuando se desea cambiar la metodología de la enseñanza de la música. Se emplearon 4 sesiones de 3 horas. Posteriormente otras 2 reuniones de líderes de 2 horas promedio.
- Elaboración de estrategias de cambio diseñadas para atender los factores emocionales de los docentes en la formación de los alumnos, surgiendo variables como impulsar la actitud proactiva y motivadora, efectividad en la generación de la participación colaborativa, diálogo y la reflexión, empleo de estrategias comunicacionales de motivación. Se utilizaron 5 sesiones de 3 horas. Posteriormente otras 2 reuniones de líderes de 3 horas promedio.
- Analizar las mejores prácticas de educación en el área de música y proponer estrategias pedagógicas congruentes a la evolución actual del proceso de formación universitario y nuevas tendencias didácticas. Algunas de las que emergieron en el análisis fueron la mejor planificación de los objetivos cognitivos previstos, el seguimiento con procesos adecuados de pre-evaluación y evaluación, el impulso del aprendizaje autónomo, continuo y la investigación-acción como estrategia de mejora continua, promover el pensamiento crítico, considerar la capacidad de alumnos de los métodos, la organización de espacios, las horas de preparación, encuentros con los estudiantes y correcciones que el método exige, el aprendizaje heurístico, uso de técnica de pregunta-respuesta y la estrategia de modelado del Docente. Se destinaron 8 sesiones de 3 horas. Posteriormente otras 4 reuniones de líderes de 3 horas promedio.
- Incorporar un mayor dominio y uso eficaz de las herramientas tecnológicas TIC en la formación musical. Las estrategias sugeridas se resumen en atender las variables: aprendizaje pragmático con apoyo tecnológico, me-

jorar el aprovechamiento de las capacidades tecnológicas de las TIC disponibles y asegurar la usabilidad de la herramienta. Se utilizaron 3 sesiones de 3 horas. Posteriormente otras 1 reuniones de líderes de 3 horas promedio.

- Diseño del modelo holístico, interdependiente y tecnológico de enseñanza musical (MHIDEM) para transformar la forma de enseñar música en la universidad. Se utilizaron 2 sesiones de 3 horas. Posteriormente otras 1 reuniones de líderes de 3 horas promedio.

Además, en las mesas de trabajo se estructuró el plan de acción que incluía el diseño, implantación del MHIDEM y la evaluación de los resultados, para retroalimentar futuras mejoras.

También se realizó la 2ª Presentación a las autoridades universitarias del MHIDEM y solicitud de autorización para implementarlo, con la intención de establecer su aplicabilidad, eficacia, pertinencia y posibles nuevas oportunidades de mejora. Fue aprobada su aplicación.

4.5.3. Fase III

Luego de crear el nuevo modelo teórico de enseñanza musical MHIDEM, se procedió a implementarlo en la práctica para verificar si arrojaba los resultados esperados. Correspondió a los 4 profesores del área de música que formaron parte en el proceso de Investigación-Acción, lo cual facilitó el dominio de la metodología, puesto son críticos y activos co-creadores. Se utilizó un lapso académico para su uso.

En la medida que se fue avanzando en la implementación inicial del MHIDEM, se presentaron algunas barreras y contratiempos no considerados representativos, puesto que se superaron inmediatamente con algunas las estrategias de sensibilización y reinducción sobre el modelo, con la intención de optimizar la implantación.

Posteriormente, luego de avanzar 4 meses el lapso académico, se procedió a reunir nuevamente al equipo de los 80 participantes en la Investigación-Acción y se aplicó el Cuestionario B.

4.5.4. Fase IV

Desarrollo de jornadas de análisis y aprovechamiento de la retroalimentación obtenida a partir de los resultados del Cuestionario B sobre la aplicación del mo-

delo, con la visión de estructurar e incorporar nuevas oportunidades de mejoras al MHIDEM. Se efectuaron 4 reuniones de 3 horas donde se deliberó sobre las respuestas mediante la técnica de Grupo Nominal. Luego se categorizó, clasificó la información recabada por su naturaleza, identificando juicios compartidos, estableciendo prioridad y evaluaron los resultados, empleándose 6 sesiones de 3 horas. Posteriormente se realizó una reunión de líderes de 3 horas.

Posteriormente se procedió a aplicar nuevamente el MHIDEM luego de iniciar la incorporación parcial de algunas mejoras, entre las que se encuentra revisión de los videos y herramientas tutoriales por parte del profesorado de música.

Tabla 7. Plan de mejora del MHIDEM

Oportunidad de mejora	Estrategia propuesta	Foco	Tiempo
78% asume que se necesita tener mayor dominio del <i>Sibelius</i>	Programa de entrenamiento en <i>Sibelius</i> para profesores	Formación teórica práctica y ejercicios de apoyo	Anual
	Taller tutorial On line		Permanente
15% asumen que se deben mejorar las técnicas didácticas	Diplomado sobre Mejores prácticas pedagógicas	Deficiente comunicación motivacional	Anual
		Nuevas tendencias vs Dogmas antiguos y costumbrismo	
7% mejorar la actitud del docente.	Talleres de crecimiento personal	Sistema de seguimiento y tutoría	Trimestral
		Inteligencia emocional, autoestima, escucha activa	

Fuente: Elaboración propia.

En virtud de que la evaluación de resultados muestra algunas oportunidades de mejora que requieren mayor tiempo e inversión de dinero, se estructuró un plan de mejora que apoye la implantación del MHIDEM, el cual se muestra en la tabla 7.

Luego de verificar la aplicabilidad del MHIDEM y su impacto positivo en la enseñanza de la música, aun cuando no se han implementado 100% todas las mejoras necesarias, se evidencia la satisfacción de los involucrados y la mejor formación de los alumnos, por lo que se valida la pertinencia y validez de la hipótesis, así como se asume que están dadas las condiciones para estandarizar y mantenerlo en la práctica.

Se registraron las diferentes etapas de la implantación del MHIDEM y los efectos de los cambios incorporados.

Se realizó un análisis y revisión de toda la información obtenida de los informes de seguimiento de la observación del trabajo de campo realizada.

4.5.5. Fase V

Se procedió a documentar y presentar los resultados, conclusiones y recomendaciones derivadas de la aplicación del MHIDEM a la comunidad universitaria y autoridades de la Universidad Técnica de Manabí.

Capítulo V.

Desarrollo y resultados de la investigación

5.1. El arranque de la investigación

Luego de efectuar la revisión de fundamentos teóricos considerados necesarios, y con la visión proyectiva de cumplir con el objetivo general de la investigación, el cual plantea “Desarrollar un modelo holístico y tecnológico de enseñanza musical (MHIDEM) que transforme la forma de enseñar música en la universidad, mediante una investigación-acción. Caso: Universidad Técnica de Manabí”, se procedió a desplegar el procedimiento investigativo necesario para cumplir con los objetivos específicos planificados.

Respecto al primer objetivo específico que planteaba “Desarrollar la metodología investigación-acción en el diseño del nuevo modelo de formación musical a nivel universitario”, se procedió en primera instancia tal como se había planificado en la Fase I de la investigación, en la cual se había proyectado la presentación del proyecto a las autoridades de la Universidad Técnica de Manabí, así como identificar, seleccionar, convocar e involucrar a los participantes (docentes y estudiantes) en el proceso de formación musical, adscrito al Departamento de Artes y de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Técnica de Manabí, incluyendo posibles colaboradores de otras instituciones en el área musical que demuestren interés en el desarrollo del proyecto.

Cónsono con la metodología de investigación-acción, luego de (a) identificar el problema que esboza el requerimiento manifestado por las autoridades de la institución, que planteaba la necesidad de mejorar y adecuar a los nuevos retos la metodología para enseñar la música como unidad curricular troncal de varias titulaciones, (b) se justificó la acción de diseñar un nuevo modelo de educación musical en la universidad, como una de las principales soluciones que contribuye al cambio metodológico para mejorar la enseñanza de la música, lo cual implicó, (c) analizar la realidad con los profesores y estudiantes seleccionados como parte de la investigación-acción, para captar cómo ocurre el proceso enseñanza-aprendizaje de música en la Universidad Técnica de Manabí, para luego (d) comprender por qué sucede, estimar qué sería diferente si el problema se resuelve, revisar, cuestionar y problematizar la práctica actual de la docencia musical en la Universidad Técnica de Manabí con el propósito de mejorarla, lo cual incluyó elaborar y responder algunas interrogantes en un cuestionario utilizado como instrumento de apoyo para recabar información. Luego se identificaron los aspectos que se deseaban mejorar en la práctica didáctica, incluyendo la incorporación de herramientas tecnológicas.

El empleo de un cuestionario favoreció la obtención de una caracterización del problema, según la percepción de los involucrados en el proceso enseñanza-aprendizaje. Los resultados de la aplicación del cuestionario A y su análisis se muestran a continuación.

La primera pregunta fue: ¿La metodología actual de formación musical en la Universidad Técnica de Manabí se puede mejorar?

El resultado a la pregunta 01 del cuestionario A aplicado a los participantes (figura 2), muestra que según la percepción de los involucrados en el proceso investigado, existen oportunidades de mejora que debían ser identificadas, para lo cual se establecieron mesas de trabajo con los 80 participantes para que identificaran con mayor precisión cuales tópicos y variables son importantes, asimismo para que aportaran ideas y sugerencias de mejoras a la metodología actual, evolucionando a un nuevo método de enseñanza musical.

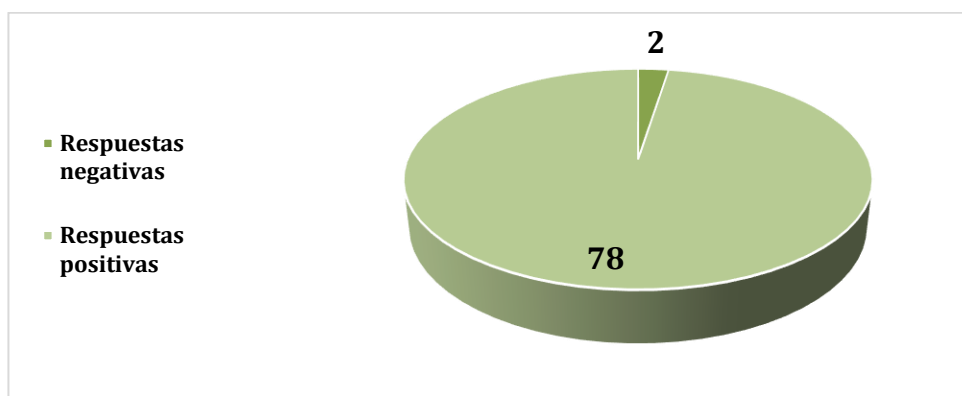


Figura 2. ¿La metodología actual de formación musical en la Universidad Técnica de Manabí se puede mejorar?

La segunda pregunta fue: ¿Cuáles son las principales barreras, limitantes u oportunidades de mejora en la vigente práctica de formación musical en la Universidad Técnica de Manabí que limitan la comprensión y evolución del estudiante?

La participación de los involucrados en el proceso (figura 3) estudiado aportó información que fue categorizada en (%) porcentajes y representada en (%) porcentajes, para facilitar su análisis.

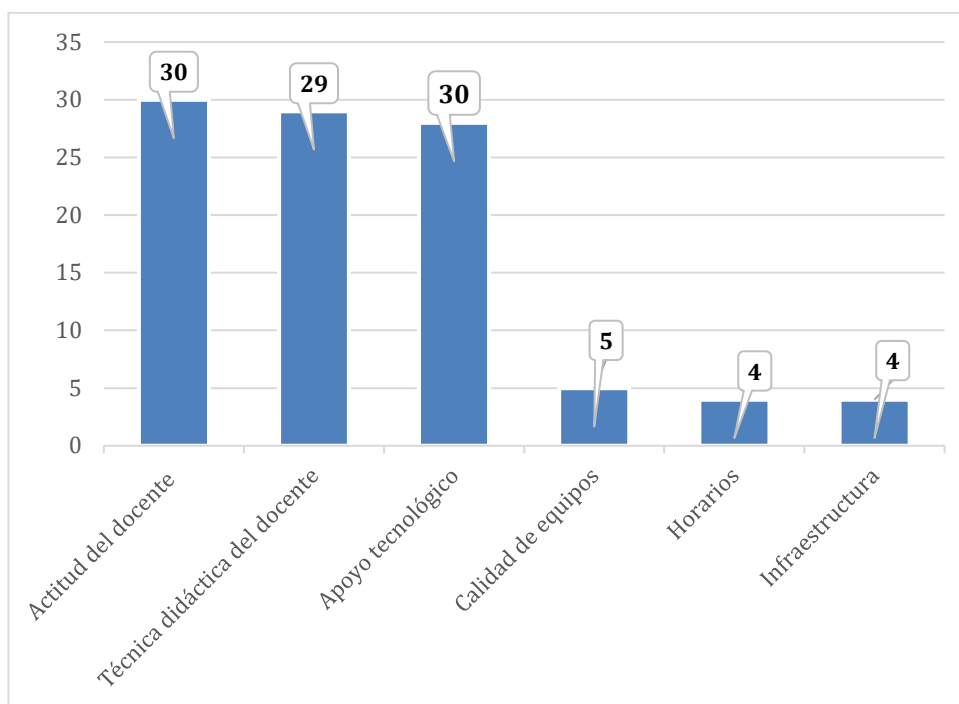


Figura 3. ¿Cuáles son las principales barreras, limitantes u oportunidades de mejora en la vigente práctica de formación musical en la Universidad Técnica de Manabí que limitan la comprensión y evolución del estudiante?

Entre las principales barreras, limitantes u oportunidades de mejora identificadas, se encuentran la actitud del docente, la gestión didáctica, el apoyo de herramientas tecnológicas, mejoras en la infraestructura, los horarios y calidad de los equipos para el eficaz logro de las competencias técnicas.

Se decidió utilizar los principios de la técnica de Pareto (figura 4) para enfocar los esfuerzos donde existe mayor prioridad de acuerdo al nivel de percepción de importancia recibida. Derivado de esta acción, se seleccionaron los 3 principales tópicos que aglutinan el 89% de las barreras, limitantes y oportunidades de mejora identificadas: Actitud, Didáctica y Tecnología.

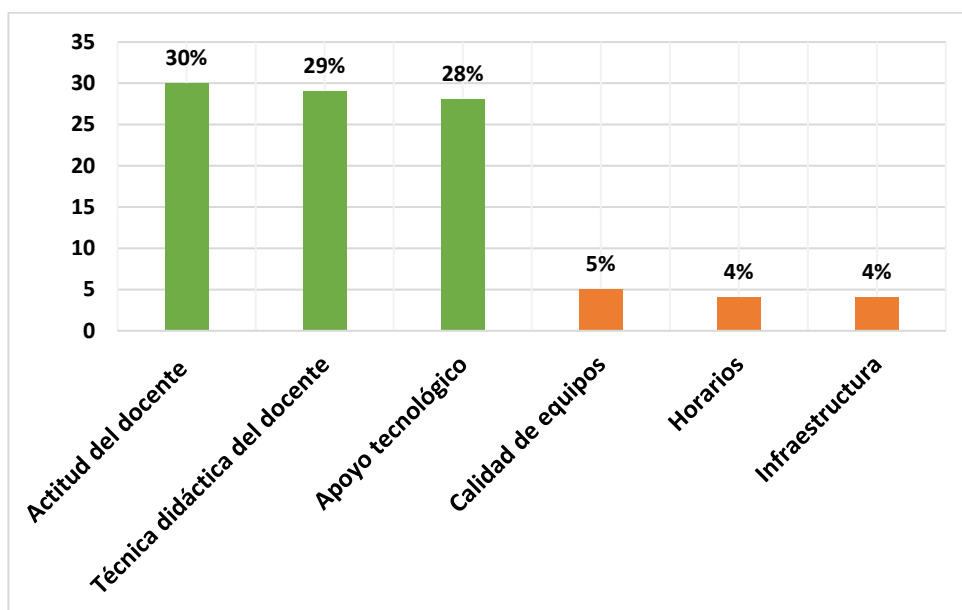


Figura 4. Análisis de Pareto de las principales barreras, limitantes u oportunidades de mejora en la vigente práctica de formación musical en la Universidad Técnica de Manabí.

La tercera pregunta fue ¿Cuáles son las principales barreras, limitantes u oportunidades de mejora actitudinales en los docentes que utilizaban la anterior práctica de formación musical en la Universidad Técnica de Manabí?

La investigación-acción permitió identificar con el apoyo de profesores y estudiantes y los tópicos a mejorar referidos a las actitudes del docente (figura 5). Las respuestas se categorizaron según el porcentaje (%) de importancia asumido por los participantes.

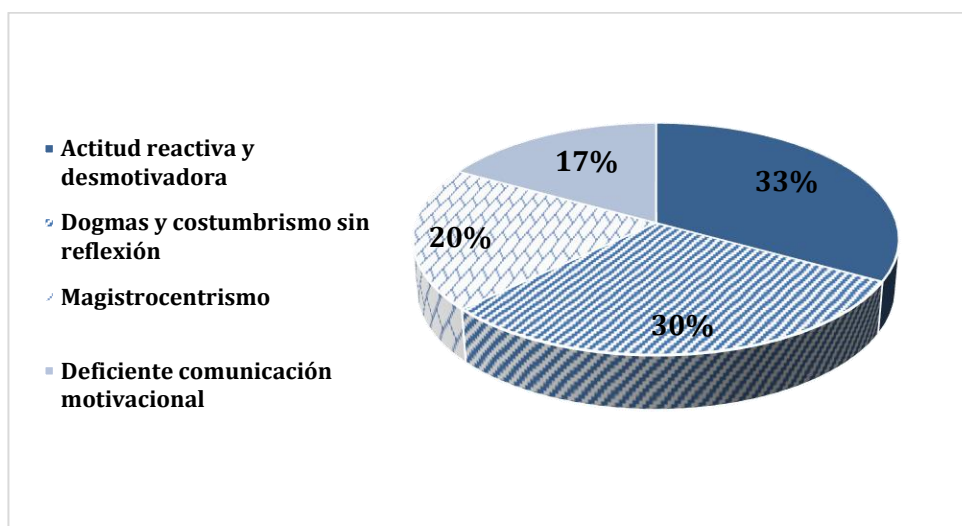


Figura 5. ¿Cuáles son las principales barreras, limitantes u oportunidades de mejora actitudinales en los docentes que utilizaban la anterior práctica de formación musical en la Universidad Técnica de Manabí?

Los resultados permiten establecer que, en la nueva metodología propuesta, se debe incorporar una dimensión identificada como Gestión actitudinal que considere las variables inherentes, y en las cual se focalizarán estrategias de mejora en los tópicos afectados por la presencia de una actitud reactiva y desmotivadora, dogmas y costumbrismo que limitan la reflexión, el Magistrocentrismo o asumir que la formación se centra en la figura del profesor, limitando la participación colaborativa de los estudiantes, así como también se determinó como preocupante que se presente una deficiente comunicación motivacional.

La cuarta pregunta propone: ¿Existen dificultades pedagógicas para comprender, practicar y aprender las clases de música en la Universidad Técnica de Manabí, incluyendo las actividades de práctica, creación, edición de partituras?

Se obtuvieron informaciones con el apoyo de profesores y estudiantes que permitieron identificar tópicos referidos a las metodologías didácticas más comúnmente utilizadas por los docentes (figura 6). Se categorizaron según el porcentaje de importancia asumido por los participantes.

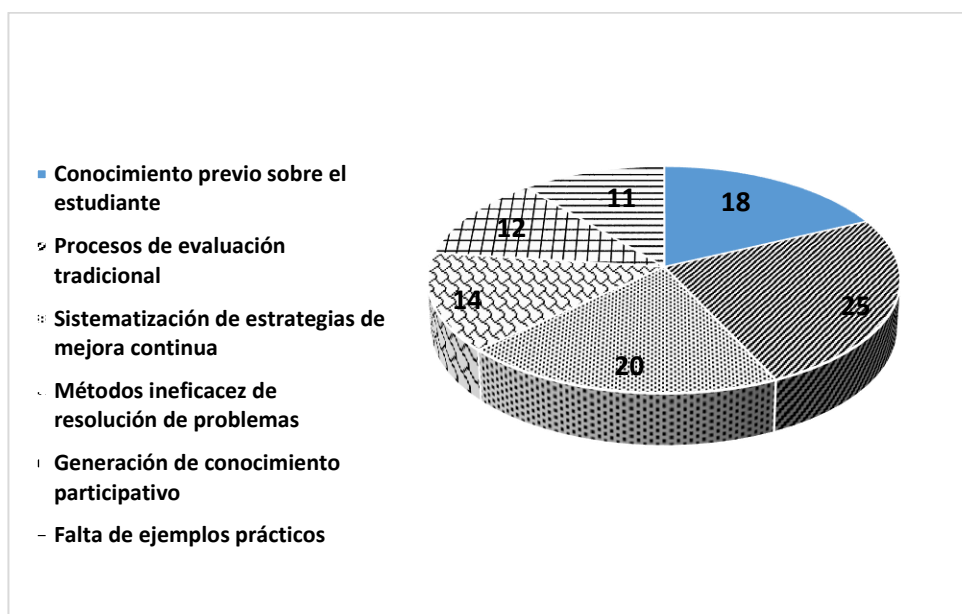


Figura 6. ¿Existen dificultades pedagógicas para comprender, practicar y aprender las clases de música en la Universidad Técnica de Manabí, incluyendo las actividades de práctica, creación, edición de partituras?

Los resultados coadyuvaron a fortalecer el desarrollo de la nueva metodología denominada MHIDEM, en la cual se incluyó una dimensión identificada como Gestión Pedagógica que considera las variables inherentes, para focalizarse en las estrategias de mejora del método de formación musical y promover e mayor conocimientos previos sobre el estudiante para establecer su nivel y actitudes previas, mejorar los procesos de evaluación, sistematizar las estrategias de mejora continua, optimizar los métodos ineficaces de resolución de problemas, promover la generación de conocimiento participativo y solucionar la falta de ejemplos prácticos.

La quinta pregunta fue: ¿Se conocen las prestaciones del programa *Sibelius* para mejorar la formación de los estudiantes que asisten a las clases de música?

El 95 % de los entrevistados participantes en la investigación- acción involucrado en el proceso enseñanza-aprendizaje de música en la Universidad Técnica de Manabí (figura 7) manifestaron que no se consideraban con conocimientos suficientes para aprovechar adecuadamente el software *Sibelius* en la formación musical.

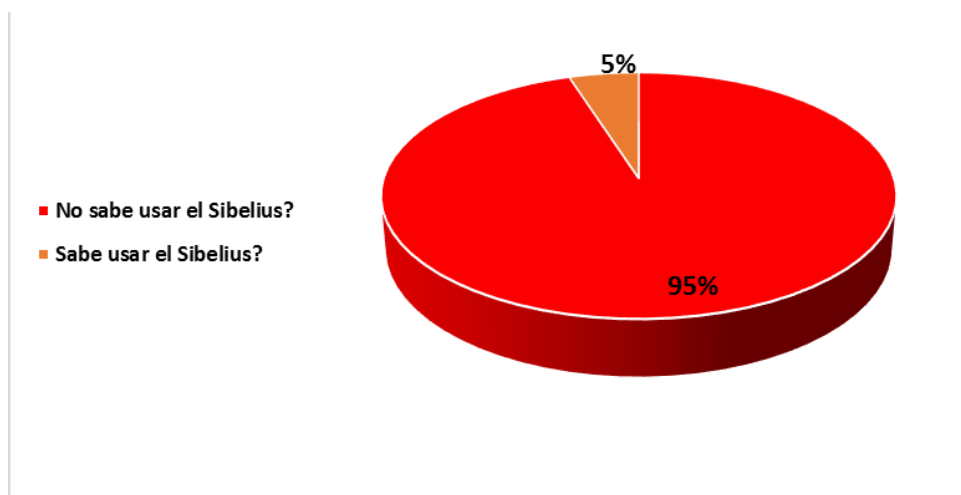


Figura 7. ¿Se conocen las prestaciones del programa *Sibelius* para mejorar la formación de los estudiantes que asisten a las clases de música?

Ello implica que el nuevo método propuesto (MHIDEM) debe considerar desarrollar procesos de inducción y re-inducción en esta herramienta TIC de apoyo tecnológico en la formación musical.

La sexta pregunta fue: ¿Cuáles son los tópicos o variables que se deberían considerar en la Dimensión tecnológica en la formación musical, en la Universidad Técnica de Manabí, incluyendo las actividades de práctica, creación, edición de partituras?

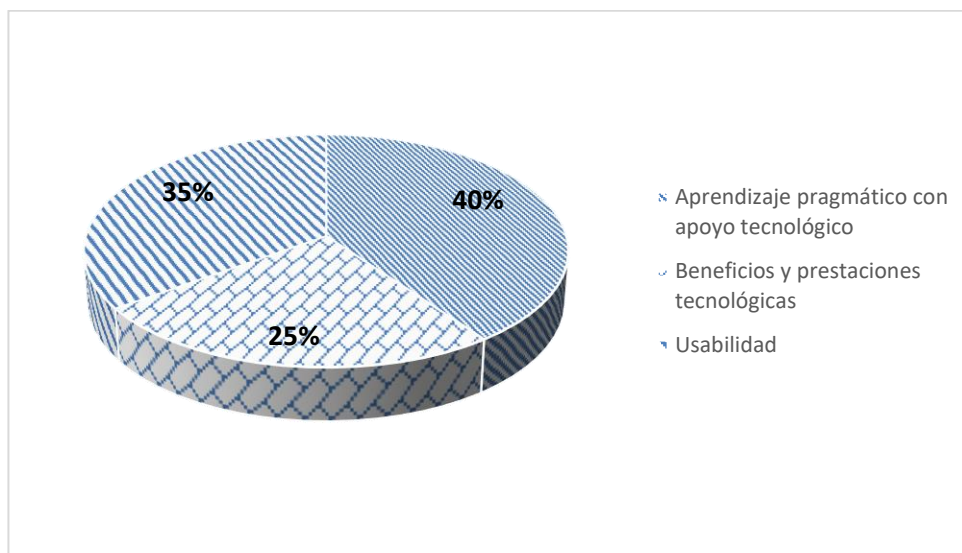


Figura 8. ¿Cuáles son los tópicos o variables que se deberían considerar en la Dimensión tecnológica en la formación musical, en la Universidad Técnica de Manabí, incluyendo las actividades de práctica, creación, edición de partituras?

Las respuestas muestran que predominan los criterios del aprendizaje pragmático. Lograr aprender adecuadamente para disfrutar los beneficios y prestaciones tecnológicas y la usabilidad del *Sibelius* son las variables más importantes.

5.2. Proceso deliberativo

A medida que se desarrollaba la investigación-acción, con la participación colaborativa de una muestra de los involucrados que aportaron experiencias, conocimientos, ideas, sugerencias y reflexionaron críticamente acerca de lo sucedido; se procuró el análisis de la situación y la generación de la posible solución a los obstáculos identificados en la metodología vigente de la enseñanza de la música. Por lo tanto, primero se recolectaron, clasificaron y evaluaron las controversias y distintos puntos de vista originados por las preguntas del cuestionario, para luego proceder a unificar criterios, consensuar las respuestas y estimar una hipótesis sobre la solución a construir.

Se consensuó la necesidad de diseñar un nuevo modelo de formación de música para la Universidad Técnica de Manabí, que considerara las variables

y factores más impactantes determinados en la investigación, e integrara holísticamente metodologías de enseñanza-aprendizaje con el apoyo de las TIC, para transformar la forma de enseñar música en la universidad.

Este modelo quiere ser holístico. El principio general del holismo fue sucintamente planteado por Aristóteles como “el todo es mayor que la suma de las partes”. Holismo deviene del griego “todo, entero”. En otras palabras, un sistema y sus propiedades no pueden ser explicitados o expresados solo por una o algunas partes que los conforman, sino por la conjunción de todas. El adjetivo holístico representa una idea cimentada en la integración del todo frente a un concepto o situación (Unesco 2005). La filosofía de la enseñanza holística es constructivista y se sustenta en la premisa de que formar al individuo para la vida implica revelar desde el aula las relaciones que existen entre las áreas del conocimiento y el entorno donde se desenvuelve, y es parte. Se asume el proceso docente educativo como un todo, donde sus componentes académicos, laboral e investigativo se integran sistemáticamente. El concepto de holismo se resume según Wertheimer (citado por Guzmán, 2002, p.30) “en que en una totalidad organizada, lo que ocurre en el todo no se deduce de los elementos individuales, ni de su composición, sino al revés, lo que ocurre en el todo lo determinan las leyes internas de estructuración de ese mismo todo”.

El segundo rasgo principal de esta nueva metodología es la gestión tecnológica como apoyo en la enseñanza musical. Tal como se había discutido anteriormente, la enseñanza- aprendizaje actualmente amerita evolucionar de los paradigmas contemporáneos, impulsando novísimas iniciativas en la forma enseñar y aprender. Es indudable que la tecnología ha sido incorporada cada vez más y mejor, en casi todos los ámbitos de la sociedad.

Los estudios de distintas áreas de formación, incluyendo la enseñanza musical, se han nutrido con el uso de la informática, por lo que los profesores y estudiantes requieren conocer y entrenarse en herramientas tecnológicas que coadyuven en alcanzar un mayor nivel de destrezas intelectuales, emocionales y prácticas. Varias investigaciones muestran que los docentes están persuadidos del beneficio de las TIC, por la diversidad de recursos que proveen en el proceso didáctico, además de que se deben ajustar a las necesidades de capacitación actuales, derivadas de la evolución de la sociedad del conocimiento (Velásquez, Remolina & Calle, 2009; Rivera, Fernández, Guzmán & Eduardo, 2017).

Cónsono con la visión holística, el nuevo modelo de formación musical propuesto (MHIDEM) no se limita a los tópicos técnicos educativos, sino que considera el impacto de las emociones en la gestión humana en cualquier espacio y tiempo donde las personas desarrollan sus actividades, por lo tanto se incluyeron en el cuestionario interrogantes pertinentes y se analizaron las respuestas asociadas a las actitudes del docente que pueden impulsar los mejores resultados en la formación musical en la Universidad Técnica de Manabí.

Por otra parte, durante el despliegue del segundo objetivo específico que esbozaba la necesidad de “identificar las variables pedagógicas que conforman las metodologías de formación musical consideradas exitosas”, se revisaron los métodos didácticos comúnmente aplicados a la enseñanza musical. Entre los resultados logrados luego de revisar fundamentaciones teóricas anteriormente mencionadas, se sintetizaron en las tablas 8 y 9.

Tabla 8. Dimensiones de modelos didácticos aplicables a la enseñanza musical. Enfoque, para qué y qué enseñar.

<i>Dimensiones analizadas</i>	<i>Modelo académico</i>	<i>Modelo Práctico</i>	<i>Modelo comunicativo lúdico</i>	<i>Modelo Complejo</i>
Enfoque	Relacionado con la tradición universitaria de la música, en la cual la reflexión teórica se encuentra desligada de la práctica musical.	Gestión pragmática del uso de instrumentos, canto, creación y arreglos considerando las variables técnicas de producción musical, la satisfacción y exploración de prácticas afables, con repertorio de patrones tradicionales y rasgos afines a la idea académica de música motivante	La enseñanza musical privilegia la motivación y participación grupal del alumnado con juegos y actividades agradables, sin obviar que la música si no logra un significado más complejo, se transforma en la cultura del espectáculo.	La enseñanza como investigación creativa de significados, contextos, funciones y estructuras de la música, donde el docente motiva y guía la participación grupal con disfrute, y donde las ideas e intereses de los estudiantes estimula la búsqueda, improvisación y construcción del arte y sus productos en áreas de interés, para entender mejor la realidad atendiendo trabas de la cultura. Consenso en los repertorios funcionales y significativos, respecto a las necesidades de capacitación planteada.
Para qué enseñar	Integrar la música en la red de conocimientos acerca de la cultura	Conocer un trabajo artístico propio de la cultura y las vivencias afectivas que puede suscitar	Conocer las tareas de la cultura a través de algunos de sus significados. Participar en experiencias artísticas, musicales y creativas	Conocer y comprender las culturas musicales como conocimiento humano contextualizado
Qué enseñar	La música como objeto y ciencia. Visión estética formalista de la música. Estructura en la música	Trabajo práctico. Experiencia subjetiva y afectiva individual. La música es agradable. Es producto de la percepción	Reconocer la música como medio de comunicación, lenguaje y forma de espectáculo	Conducta humana contextualizada, con significados, funciones y realizada en ambientes concretos por los intérpretes para sus oyentes
Ideas e intereses de los alumnos	No se tienen en cuenta ideas ni intereses de los alumnos	No se tienen en cuenta ideas ni intereses de los alumnos	Atención a los intereses inmediatos de los alumnos. Las ideas no son tomadas en cuenta	Ideas e intereses de alumnos son apreciados en función a el conocimiento sugerido y su construcción

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 9. Dimensiones de modelos didácticos aplicables a la enseñanza musical. Cómo se aprende, evaluación, currículum, relaciones escuela-sociedad.

<i>Dimensiones analizadas</i>	<i>Modelo académico</i>	<i>Modelo Práctico</i>	<i>Modelo comunicativo lúdico</i>	<i>Modelo Complejo</i>
Cómo se aprende	Asimilar conceptos. Conocer la Lectoescritura musical. Conocer la teoría musical. Imitar y repetir los modelos propuestos por el profesor.	Cantar y tocar instrumentos. Experiencia personal. Sentimientos son relevantes: <i>disfrute</i> .	Expresar sentimientos mediante música. Cantar, tocar instrumentos y participar en actividades creativas. Juegos son determinantes. Entretenimiento y espectáculo.	Vivenciar experiencias musicales para conocer y comprender las manifestaciones musicales de una cultura, construyendo el conocimiento a partir de las ideas y el conocimiento inicial.
Evaluación	Evaluación de resultados por medio de exámenes o audiciones.	Evaluación de resultados por medio de exámenes o audiciones.	Evaluación de algunos procesos y de resultados. Tareas de resolución de problemas.	Evaluación de procesos y resultados, mediante diferentes herramientas.
Currículum	Preexiste. Las sapiencias son establecidas por las autoridades. Conocimiento arraigado en la tradición, con carácter <i>objetivo</i> . Estudio de repertorio de <i>grandes obras</i>	Preexiste. Los conocimientos consisten en una selección de repertorio <i>escolar</i> . Actividades creativas descontextualizadas para el aprendizaje técnico-musical. Elección de materiales es determinante. El aula es relativamente independiente del sistema social.	Conocimientos son parcialmente seleccionados por el profesor. Géneros musicales conocidos por los alumnos son incluidos.	Los conocimientos son seleccionados en función de las competencias, conocimientos y necesidades de aprendizaje de los alumnos
Relaciones sistema escolar / sistema social	El aula es independiente del sistema social. La enseñanza musical es <i>neutra</i> . Los valores son enseñados en ámbito familiar.	El aula se relaciona con el sistema social en ocasiones específicas, como fiestas, conciertos, audiciones, presentaciones de alumnos, etc. La música se estudia fuera del contexto escolar.	El aula interactúa ocasionalmente con el sistema social en conciertos, audiciones, etc. para mostrar lo aprendido. Se aprende a interactuar con el público desde un escenario.	En el aula se reflejan cuestiones sociales generales. Se interactúa con el público para mostrar aprendizajes y producciones artísticas: <i>arte escolar</i> .

Fuente: Adaptación propia a partir de los aportes de Jorquera (2010).

La evolución de los modelos didácticos en la educación musical se originó debido a la necesidad de evitar que lo tradicional prevaleciera antes la creatividad musical. Al respecto, Jorquera (2010) esboza que, a diferencia de los paradigmas y las teorías en la enseñanza de la música los modelos didácticos expuestos, co-

rresponden a un nivel de abstracción pragmática que facilita la comprensión, el análisis y la introducción de los cambios en la realidad de las aulas.

Ahora bien, la sociogénesis de la música y los heterogéneos elementos de la formación y conocimiento profesional de los educadores musicales, se muestran diferenciadamente según los ámbitos de su desempeño, estableciendo características concretas. Por ello actualmente en el ámbito de la enseñanza escolar y hasta universitaria, se puede desarrollar una educación musical sin o con pedagogía.

En las academias de música es comúnmente utilizado un ambiente menos estructurado que los estudios formales, por lo que es más frecuente que se ejecute la educación musical sin una sólida estructura pedagógica. En estas organizaciones, e incluso en algunos centros educativos universitarios con líderes sin criterio pedagógico, se permiten procesos educativos se desarrolle de acuerdo a las competencias didácticas y técnicas propias de los docentes participantes, los equipos, materiales y el medio donde se desenvuelva la clase. Respecto a los modelos revisados, Jorquera (2010) propone que:

- El modelo tradicional o clásico, con sus dos variantes de carácter complementario (académico y práctico), se plantea como equivalente al modelo didáctico tradicional.
- El modelo práctico contempla aspectos característicos de la enseñanza musical.
- En el modelo académico se encuentran elementos típicamente verbales referidos a clases magistrales.
- El modelo práctico incluye aspectos fuertemente tecnológicos relacionados con el dominio del cuerpo en función de la interpretación instrumental y canora.
- El modelo comunicativo lúdico presenta rasgos que lo sitúan como cercano al modelo espontaneísta y también se encuentra emparentado con los modelos activos. Es posible observar dos tendencias: la individualista: en la cual el docente guía esencialmente individualmente a cada estudiante. La social: implica que el profesor asume a cada alumno como una pieza de una red social.
- El modelo complejo corresponde al modelo alternativo que se sitúa entre los modelos ecológicos desarrollados en diversas investigaciones sobre la educación.

Mientras tanto, Brown y Atkins (1988) catalogan los métodos de enseñanza en dos tipos, magistocentrista y de empoderamiento didáctico. En el “magistrocentrismo” o lecciones magistrales la participación y el control del estudiante son

mínimos. En el de empoderamiento didáctico o estudio autónomo la intervención y control del profesor es comúnmente mínima.

Cónsono con los datos anteriormente mencionados, según Fernández (2005), las metodologías de educación aplicadas en general no es cantidad ilimitada. Actualmente se pueden contabilizar más de 30 métodos de capacitación, que incluyen las variaciones sobre un mismo método. Se clasifican en tres categorías:

- Métodos de educación cimentados en disímiles maneras de exposiciones magistrales.
- Métodos orientados al debate, la argumentación y al trabajo en equipo.
- Métodos apuntalados en el aprendizaje individual.

Se puede notar que las anteriores categorías se encuentran contenidas en las metodologías sintetizadas en la tabla anterior, que son las correspondientes a las utilizadas en la formación musical. Adicionalmente hay nociones que pueden dar una idea de las exigencias y condiciones que requiere la implementación del proceso de enseñanza-aprendizaje, entre ellas se muestran distintas perspectivas organizacionales o tratamiento al proceso inherente. Por ejemplo, la gestión educativa se puede desarrollar:

- Con grupos pequeños, medianos o grandes grupos de alumnos.
- Aplicándola en diversos ámbitos (el aula, el laboratorio, la investigación individual, trabajo por proyectos, etc.).
- Limitando los grados de participación del profesor y del estudiante.
- Estructurada y controlada rígidamente por el profesor.
- Mediante discusión libre en la cual el profesor interviene ocasionalmente.

En resumen, con el apoyo del análisis reflexivo de los involucrados en el despliegue de la investigación-acción del presente estudio, se reconoció la complejidad y necesidad de gestionar integralmente las dimensiones, variables, factores, datos y las informaciones generadas durante la formación musical en la Universidad Técnica de Manabí. Una de las conclusiones parciales previas del equipo involucrado, es que una formación musical de calidad se puede optimizar incorporando una educación sistemática, integral y sustentada en aprendizajes que no emanen únicamente de la formación tradicional.

Por lo tanto el modelo propuesto, MHIDEM, debía estar basado en los métodos pedagógicos ecológicos y complejos que involucran los elementos positivos de las demás teorías de modelos antecesores y son una aproximación a una visión holística, sistémica y crítica aplicable a la enseñanza musical, que con la incorporación de las TIC proporcionan al docente una herramienta que le puede permitir

potenciar los resultados en el aula, facilitan su comprensión y capacidad para introducir cambios que contribuyan a mejorar el aprendizaje de los alumnos. Por ejemplo, el método propuesto debía poseer algunas características generales, que incluyen:

- Uso planificado y no como única estrategia, de la promoción de exposiciones o modelajes magistrales.
- Impulsora de la investigación, el debate, la argumentación y al trabajo en equipo para la mejora del proceso de formación, incentivando el aprendizaje individual con apoyo de las TIC.
- Estímulo a la participación colaborativa como influencia recíproca y el procesamiento activo de la información por parte de profesor y estudiante.
- Producción e intercambio constante de significados, que incluyen situaciones de orden social, institucional y cultural que sustenten la formación musical.
- Incorpora sistemáticamente la metodología de investigación-acción colaborativa y participativa para mejorar la práctica de aula.
- Constituye una forma pragmática de la realidad, siendo útil para el análisis.
- Organiza prácticas pedagógicas con el apoyo tecnológico de las TIC (software *Sibelius*), de las sesiones programadas de capacitación, las cuales pueden ser analizadas dinámicamente para mejorar el desempeño del docente y los estudiantes, a partir de las dimensiones que componen el modelo.

En esta etapa, luego de evaluar experiencias pedagógicas de enseñanza de la música, y revisar la herramienta tecnológica *Sibelius* como alternativa TIC, para potenciar con su incorporación las nuevas metodologías didácticas (presentadas en el Capítulo II del presente estudio), para desarrollar un modelo sistemático e interdependiente que involucre el proceso pedagógico, las estrategias didácticas de enseñanza musical y las herramientas TIC, se procedió a establecer algunas de las principales características y prestaciones del programa *Sibelius*, las cuales se sintetizan en la tabla 10.

Esas prestaciones son posibles por las características técnicas que lo hacen particularmente apto para la enseñanza de la música. Tiene *plugins* de acceso a bibliotecas de muestras de instrumentos y sonidos cuasi reales. *Native Instruments*, variedades de timbres y *samplers* intuitivos. Desarrolla grabaciones con dispositivos MIDI, lo cual habilita la opción de escuchar lo escrito. Graba el sonido en tiempo real durante su ejecución musical. Proporciona la opción de grabar en un CD de audio las ejecuciones para luego exportar en archivo.wav desde el mismo programa. Es compatible

con varios sistemas operativos. La extensión de los archivos base utilizados por el programa es *.sib. Importa archivos en formato *.xml facilitando el intercambio con otros programas de notación musical.

Tabla 10. Prestaciones y características resaltantes de Sibelius

Aspectos analizados	Principales rasgos
Funciones	<p>Presenta todas las funcionalidades agrupadas según su pertinencia: composición, edición, etc.</p> <p>Se pueden reproducir composiciones para escuchar cómo sonarían con una instrumentación completa. La característica <i>Espressivo</i> aporta un toque más humano.</p> <p>Registra alteraciones y controla la partitura produciendo pequeñas flexiones expresivas, ayudando a seguir al director en una interpretación en vivo.</p>
Ingreso de partituras mediante scanner	<p>Reconocedor de partituras impresas o en cualquier archivo.</p> <p>Asigna automáticamente a cada elemento la cantidad de espacio justa. Evita errores de digitalización y reduce notablemente los tiempos de escritura.</p> <p>Facilita la creación y actualización automática de las líneas instrumentales individuales.</p> <p>Permite introducir notas cantando o tocando un instrumento monofónico.</p>
Programa de uso “amigable”	<p>El uso de menús y diálogos es sencillo y la composición se realiza en pocos pasos. El usuario puede mover u ocultar los paneles avanzados.</p> <p>Permite observar en pantalla las partituras, según los colores y texturas de papel seleccionados</p>
Librería de sonidos	Viene con una completa librería de sonidos que permite tener una referencia auditiva de la partitura que se crea. Sin embargo, la librería de sonidos de <i>Finale</i> es perceptiblemente superior a la de <i>Sibelius</i> .
Teclado flotante	Situado en la parte inferior derecha de la pantalla, permite seleccionar los valores de nota, alteraciones, articulaciones, ligaduras de valor y otras indicaciones para la creación y edición de notas.
Prácticas y ejercicios	Tiene una excelente librería de hojas de ejercicios para uso en las escuelas y conservatorios, la cual supone un notable ahorro de tiempo para los profesores.
Formatos finales del programa	Pdf, Wav, Tiff, Png, Eps, Bmp, Midi, Xml

Fuente: Elaboración propia.

Dispone de versiones económicas. Tiene el *plug-in Scorch* para crear páginas web y exportar la partitura. Adicionalmente permite publicar partituras en <http://www.Sibeliusmusic.com>, los sitios de varias editoriales musicales, y en los sitios de músicos particulares. Utiliza el formato empleado por la enciclopedia Oxford *Music Online* para editar sus ejemplos musicales y poder escucharse e interactuar con ellos.

Según los resultados de la discusión consensuada por los participantes en la investigación, existen contribuciones muy importantes desde el punto de vista tecnológico que el *Sibelius* puede potenciar en el proceso enseñanza-aprendizaje de la música, las cuales se incorporaron en una dimensión del modelo MHIDEM propuesto.

El cumplimiento del tercer objetivo específico que establece el “Desarrollo de un modelo holístico sistemático que involucre el proceso pedagógico, las estrategias didácticas de enseñanza musical y las herramientas TIC”, incluyó la construcción de un plan de acción razonable y pragmático que permitió crear las condiciones para el diseño, ejecución, realizar seguimiento, control de incidencias y alcanzar los resultados.

Posteriormente, derivado del análisis efectuado por el equipo que participó en la investigación-acción a las variables, factores, características y tributos de los modelos teóricos pedagógicos analizados e incorporados en la conformación del nuevo modelo MHIDEM, los aspectos apreciados como los adecuados para superar las limitaciones y barreras detectadas en el cuestionario A aplicado.

Es importante resaltar que no se reflexionó unidireccionalmente y desde una visión cerrada sobre la gestión didáctica como se planteó en el segundo objetivo (Identificar las variables pedagógicas que conforman las metodologías de formación musical consideradas exitosas) que pudiera originar una sola dimensión, sino que los resultados parciales fueron complementados con los aportes de la revisión desarrollada en la fundamentación teórica correspondiente al punto referido “2.3.1. Las mejores prácticas y variables que inciden en la educación musical”, lográndose consensuar en incorporar otras dos dimensiones que complementan la gestión pedagógica general.

En el MHIDEM las tres dimensiones (actitudinal, pedagógica y tecnológica) se desarrollan interdependientemente para transformar el método de enseñanza-aprendizaje de la música. A continuación, se presentan las dimensiones y sus características generales.

En la dimensión de Gestión Actitudinal se reconoce formal y estructuralmente la importancia de factores emocionales de los docentes en la formación de los alumnos, tales como:

- La actitud proactiva y motivadora del docente en los procesos enseñanza-aprendizajes de la música.
- Efectividad en la generación de la participación colaborativa, diálogo y la reflexión sobre el proceso enseñanza-aprendizaje de la música.
- Uso de estrategia comunicacional motivacional.

En la dimensión de Gestión Pedagógica se coadyuva en adecuar el método MHIDEM a las exigencias de la evolución actual del proceso de formación universitario y las nuevas tendencias didácticas que incluyen atender variables como:

- La planificación de los objetivos cognitivos previstos, y el seguimiento a través de los procesos de pre-evaluación y evaluación.
- El impulso del aprendizaje autónomo y continuo, así como la investigación-acción como estrategia de mejora continua.
- El pensamiento crítico en la resolución de problemas en la formación musical y el grado de control ejercido por los involucrados (estudiantes y docentes).
- La capacidad de alumnos a los que un método puede implicar y la organización de espacios.
- El tiempo establecido por el número de horas de preparación, encuentros con los estudiantes y correcciones que el método exige.
- El aprendizaje heurístico fortalecido con la técnica de pregunta-respuesta como estrategia de generación de conocimiento y la estrategia de modelado del docente.

En la dimensión de Gestión Tecnológica, las sugerencias de los involucrados en el uso de las herramientas tecnológicas TIC como apoyo en la formación musical plantean que se potencia cuando se atienden las siguientes variables y sus factores asociados:

- Aprendizaje pragmático con apoyo tecnológico.
- Explotación de las prestaciones tecnológicas.
- Usabilidad de la herramienta.

El MHIDEM se conformó con algunos recursos de apoyo. Algunos de ellos son:

- Las actitudes proactivas impulsadas en los docentes y alumnos.
- Técnicas pedagógicas que estimulan la participación y el autodesarrollo.
- La práctica alentadora y no mecánica ni abstracta.

- La comunicación estratégica y eficaz.
- La herramienta TIC *Sibelius*, que incluye uso de bibliotecas con repertorios y materiales que pueden ser disímiles. Los mismos deben ser consensuados entre docentes y alumnos a partir de sus ideas e intereses.

En consenso, se validó la funcionalidad y significancia del MHIDEM respecto a las necesidades de aprendizaje musical que se ameritaban incorporar, además de afianzar la planificación, que intenta pronosticar los resultados de aprendizaje, para engendrar conocimiento y uso eficaz de la tecnología. El modelo se presenta en las tablas 11, 12 y 13.

Tabla 11. Modelo holístico y tecnológico de enseñanza musical (MHIDEM). Gestión pedagógica.

<i>Aspecto considerado</i>	<i>Principales rasgos</i>
Estrategias para obtener el conocimiento previo del estudiante	Lluvia de ideas, preguntas-guía, preguntas literales, preguntas exploratorias, SQA (que sé, que quiero saber, qué aprendí), RA-P-RP (respuesta anterior, pregunta, respuesta posterior)
Estrategia de mejora continua	La capacidad de un método para propiciar un aprendizaje autónomo y continuo, y la investigación-acción
Resolución de problemas musicales	El grado de control ejercido por los involucrados (estudiantes y docentes) y el pensamiento crítico.
Estrategias de enseñanza-aprendizaje grupal	Número de alumnos a los que un método puede abarcar y la organización de espacios, propiciando: Debate, simposio, mesa redonda, Foros, Seminarios, Talleres y otras.
Aprendizaje heurístico. Estrategias que promuevan la comprensión mediante organización de la información:	Técnicas de pregunta-respuesta como estrategia de generación de conocimiento. Cuadro sinóptico, Cuadro comparativo, Matriz de clasificación, Matriz de inducción, Técnica heurística UVE de Gowin, Correlación, Analogía, Diagrama radial, Diagrama de árbol, Diagrama causa-efecto, Diagrama de flujo, Mapa mental, Mapa conceptual, Mapa semántico, Mapa cognitivo, QQQ (qué veo, qué no veo, qué infiero), Resumen, Síntesis, Ensayo.
Otros	El número de horas de preparación, de encuentros con los estudiantes y de correcciones que un método exige y la estrategia de modelado del docente.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 12. Modelo holístico y tecnológico de enseñanza musical (MHIDEM). Gestión tecnológica.

Aspecto	Principales rasgos
Aprendizaje pragmático con apoyo tecnológico	<p>Disponibilidad de ejemplos sencillos e intuitivos disponible para practicar y mejorar las técnicas musicales.</p> <p>Posibilidad de grabación del sonido en tiempo real durante la ejecución musical.</p> <p>Registra alteraciones y control de la partitura produciendo pequeñas flexiones expresivas de interpretación en el tiempo, ayudando a seguir al director en una interpretación en vivo.</p> <p>Permite introducir notas cantando o tocando un instrumento monofónico a través de un micrófono que se puede convertir en notación música grabada, interpretada, escrita e impresa.</p> <p>Reproducción de composiciones para escuchar cómo sonarían con una instrumentación completa.</p> <p>Empleo del formato empleado por la enciclopedia <i>Oxford Music Online</i> para editar sus ejemplos musicales e interactuar.</p> <p>Posibilidad de crear una partitura digitalizada a partir de partituras preexistentes en cualquier formato.</p> <p>Logra asignar automáticamente a cada elemento la cantidad de espacio justa, evitando errores de digitalización y reduciendo notablemente los tiempos de escritura.</p> <p>Facilidad de modificar y actualizar automáticamente la creación de las líneas instrumentales individuales.</p>
Beneficios y prestaciones tecnológicas	<p>Compatibilidad con diversas plataformas.</p> <p>Opción de grabar en un CD de audio las ejecuciones para luego exportar en archivo.wav desde el mismo programa.</p> <p>Biblioteca de sonidos amplia y de alta calidad.</p> <p>Importación de archivos en formato.xml.</p> <p>Posibilidad de crear páginas web y exportar la partitura en formatos convencionales.</p> <p>Posibilidad de publicar reproducir, imprimir o bajar partituras en http://www.Sibeliusmusic.com, los sitios de varias editoriales musicales y de músicos particulares.</p> <p>Uso del micrófono, mouse, funciones en pantalla y el teclado de computadora o dispositivos MIDI mientras la partitura se convierte en notación y mientras se escucha lo escrito.</p> <p>Creación de archivos en el formato original del programa y otros</p>
Usabilidad	<p>Facilidad de mostrarse en multilinguaje.</p> <p>Uso de menús y “diálogos” para la composición. Sencillez y pocos pasos.</p> <p>Posibilidad de mover u ocultar los paneles avanzados flotantes del programa.</p> <p>Acceso sin restricción de ubicación en cualquier lugar en la pantalla, mediante el mouse, facilitando y con similitud a la gestión de un compositor que utiliza lápiz y goma.</p> <p>Permite observar en pantalla partituras, según colores y texturas de papel seleccionados.</p> <p>Permite seleccionar los valores de nota, alteraciones, articulaciones, ligaduras de valor y otras indicaciones para la creación y edición de notas.</p> <p>Amplia librería de hojas de ejercicios para profesores.</p>

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 13. Modelo holístico y tecnológico de enseñanza musical (MHIDEM). Gestión actitudinal.

<i>Principales rasgos</i>
Actitud proactiva y motivadora del docente en los procesos enseñanza-aprendizajes de la música.
Participación colaborativa, diálogo y la reflexión sobre el proceso enseñanza-aprendizaje de la música.
Uso de estrategia comunicacional motivacional.

Fuente: Elaboración propia.

Adicionalmente, se analizaron las mejores prácticas y variables que inciden en la educación musical en el proceso de enseñanza aprendizaje de la música, antes referenciadas en el capítulo II, obteniéndose una síntesis de aquellas que deben ser incorporadas en la implantación del MHIDEM como base fundamental al desarrollo eficaz de sus dimensiones y variables:

- Asegurar un ambiente adecuado de clase para influenciar un mayor rendimiento estudiantil.
- La gestión o gerencia del aula con apoyo de la disciplina asertiva.
- Mejorar continuamente la actitud, gestión reflexiva y competencia comunicacional motivacional del docente en los procesos enseñanza-aprendizajes.
- Emplear el modelaje en la formación musical con un enfoque multisensorial e integrando nuevos estilos de enseñanza y practicando el aprendizaje cooperativo secuencial.
- Técnicas efectivas del interrogatorio generador de conocimiento.
- La estrategia de evaluación para impulsar la mejora.
- La aplicación de la TIC en la educación.

Para la estrategia de Asegurar un ambiente adecuado de clase para influenciar un mayor rendimiento estudiantil, la acción más relevante es Presupuestar y ejecutar inversiones estratégicas de mejoramiento de la estructura física, que incluye:

- Señalizaciones y letreros guías internas de ubicación, referencia y apoyo que sean claras, agradables y suficientes para estudiantes y alumnos.
- Patrón de tráfico interno y ubicación de los estudiantes en el aula, que faciliten el modelaje que realice el profesor y estimulen la participación.

- Equipos de control ambiental pertinente, entre ellos calefacción, aire acondicionado, nivel de ruido, ventilación, iluminación fluorescente de espectro completo con suplementos ultravioleta.
- Adecuar el diseño de la organización educativa, incluyendo las aulas, destacando la ambientación y decoración estimulante, con colores, textura y un entorno que sea inspirador.
- Revisión y mejora continua del clima social y el estilo de gestión del profesor.

Para la estrategia de La gestión o gerencia del aula con apoyo de la disciplina asertiva, las acciones más relevantes son:

- Promover la disciplina mediante el liderazgo sustentado en la confianza, trato justo, amable, educado, responsable entre el profesor y el alumno.
- Desarrollar competencias docentes en el empleo de la comunicación asertiva, dominio de técnicas de resolución de conflictos, conciencia de la importancia del dominio de la toma de decisiones basadas en datos analizados participativamente en reuniones de clase, donde se empodera a los estudiantes para que participen activamente y protagónicamente.
- Estimular la abstención de sobornos, amenazas y recompensas.
- Establecer con anticipación y claramente las pautas de la clase al comienzo del año, semestre o ciclo educativo.
- Explicar, revisar, aplicar y mejorar continuamente las pautas y expectativas del curso de manera consistente.
- Mantener una atmósfera positiva y estimulante, donde se respete el orden, la higiene y la disciplina, sin llegar a extremismos opresivos.
- Planificar el uso de tiempo suficiente para la participación de los alumnos.
- Estimular las reuniones de la clase para evaluar y proponer mejoras sobre la conducción de la clase.
- Estructurar el ambiente para aumentar el aprendizaje de los estudiantes.
- Cautivar la atención del estudiante con un plan de estudios desafiante y un comportamiento efectivo del docente.
- Individualizar la instrucción cuando sea necesario.
- Actitud proclive a cambiar estrategias si es necesario.
- Proporcionar retroalimentación sobre el progreso académico y de comportamiento de una manera constructiva y positiva.

Para la estrategia de Mejorar continuamente la actitud, gestión reflexiva y competencia comunicacional motivacional del docente en los procesos enseñanza-aprendizajes, las acciones más relevantes son:

- Enfocar la gestión diaria del profesor en una actitud proactiva, imparcial, afectuosa, gestionando inteligentemente la resolución de conflictos, incorporando lecciones multiculturales con respeto por las diferencias individuales, motivando la interacción y retroalimentar con expresiones positivas a los estudiantes.
- Analizar las posibilidades de mejora continua de la filosofía de la enseñanza e integrar creencias sobre qué y cómo deben aprender los estudiantes y cómo deben evaluarse.
- Razonar la Teoría del Aprendizaje Transformativo (“todos tienen opiniones que surgen de la experiencia, valores, pensamientos e ideas”), al practicar autocríticamente la docencia y en el proceso de forjar estudiantes como aprendices transformadores, evaluando las perspectivas actuales y nuevas prácticas, enfocados en lograr una mayor eficacia en el fruto de su trabajo.
- Procurar privilegiar el acto de enseñar y el pensamiento posterior sobre la enseñanza, focalizando la acción en la guía del educando, la expansión de sus conocimientos y empoderamiento, así como también cuestionando, apoyando y desafiando a sus estudiantes a producir educadores independientes y reflexivos en el futuro.
- Esforzarse en mejorar el proceso de investigación de sus alumnos, para construir el conocimiento.
- Sesiones de protocolo de pensamiento en voz alta para el desarrollo de ideas sobre prácticas de enseñanza efectivas que reflejan la revisión del pensamiento.
- Redactar periódicamente un registro de las preguntas que estimulan a los alumnos a descubrir aspectos e interrelaciones de las composiciones enfocadas, así como nuevas ideas o inspiraciones autobiográficas.
- Videograbación y análisis de segmentos de enseñanza y ensayo.
- Crear un portafolio de enseñanza de programas de conciertos, planes de lecciones modelo y arreglos y composiciones originales.
- Asesorar a los nuevos docentes en servicio.
- Fomentar asociaciones entre academias, escuelas, conservatorios y universidades.
- Conocer a los estudiantes individuales a través de las conferencias, charlas y prácticas.
- Estimular a los estudiantes a auto criticar su propio desempeño musical, coreografía y actuación.

Para la estrategia de Emplear el modelaje en la formación musical con un enfoque multisensorial e integrando nuevos estilos de enseñanza y practicando el aprendizaje cooperativo secuencial, las acciones más relevantes son:

- Está sustentado en la planificación docente del estudio, con diseño descendente en fases secuenciales de la enseñanza, que permite al profesor "enfocarse hacia abajo" y adecuarlo a las necesidades del alumno, articulando y coordinando con eficacia los objetivos y metas. El objetivo final es alentar a los estudiantes a pensar por sí mismos acerca de las preferencias e ideas musicales.
- Se establece el objetivo de instrucción en base al conocimiento o habilidad individual que el estudiante demostrará como resultado de la evaluación inicial a su instrucción musical, lo cual puede arrojar las opciones de mejora que se apreciarían con la participación de los involucrados (participante, estudiantes y profesor).
- Clarificación del aprendizaje esperado mediante la comunicación a los alumnos, sobre que se espera del proceso de formación individual y colectiva y por qué, para acordar y fortalecer participativamente las metas de enseñanza para los alumnos y el profesor.
- Luego el profesor presenta modelando la ejecución de la tarea y motivando la interacción participativa del alumnado en un entorno de clases interactivas y dinámicas.
- En esta fase se puede emplear las técnicas de preguntas generadoras, modelado de la referencia a seguir a través de conferencias, seminarios y charlas interactivas y dinámicas con intercambios entre docente y alumnos, demostraciones, simulaciones, mímicas, prácticas guiadas ejemplarizantes interactuadas con discusiones reflexivas, uso de imágenes y gestos verbales y no verbales mientras se tutela el pensamiento estético de los estudiantes, para ayudar a los estudiantes a comprender el resultado deseado.
- Se amerita que el alumno repita o interprete lo acordado en la explicación, comprobando si ha sido bien entendida y procesada en la medida en que puede recordar los detalles verbales y mantener la secuencia. mientras el Causa y Efecto son explorados, el profesor puede actuar como guía. Cuanto más meticuloso sea el cuestionamiento, acerca a los estudiantes a respuestas que exigen reflexión y consideración del conocimiento previo de nuevas maneras, sin repetir la dada anteriormente.
- Se promueve el pensamiento individual, desarrolla habilidades para resolver problemas y enseña a los estudiantes cómo analizar y juzgar varias situaciones. Por ejemplo, el estímulo de una imagen auditiva de un concepto musical antes de que realmente lo entiendan, para que su desempeño

imitativo de modelos aurales de calidad precede al desarrollo de sus propias técnicas de actuación, incluso enseñar terminología y la instrucción verbal que describa el sonido musical, puede lograrlo.

- Usar modelos y demostraciones auditivas para enseñar eficazmente conceptos musicales y técnicas de interpretación, con predilección por la instrucción o modelado sonoro que consiste en más contenido musical y modelado que la explicación verbal.
- Capacitación con apoyo didáctico de gesticulaciones y movimientos corporales y contacto visual efectivo, discriminando entre efectos musicales deseados y no deseados. El modelaje se potencia mediante el empleo del enfoque multisensorial (auditivo, visual, táctil y kinestésico) para la educación musical con materiales secuenciales apropiados que incluye la instrucción verbal, medios, movimiento y materiales tangibles entre ellos libros de texto, apuntes, literatura, medios comunicacionales, ayudas visuales y otros materiales tangibles apropiados para el desarrollo.
- Desarrollar habilidades de pensamiento musical, guiándose en lecciones de escucha y participando en ejercicios de composición que les ayudan a imaginar el sonido, empleando modelos de pares, experiencias grupales y retroalimentación específica.
- Es necesario prever que los alumnos difieren entre sí en la forma en que reciben, procesan y recuerdan la información, por lo que es importante utilizar una combinación de técnicas de enseñanza, aumentando o disminuyendo la capacidad de ajuste rápido de la secuencia, el ritmo y uso de patrones de instrucción sencillos, concisos y secuenciales para potenciar la formación de los alumnos.
- Alentar a los estudiantes a construir una base de conocimiento y ofrecerles oportunidades para desarrollar la capacidad de pensamiento crítico a través de la resolución de problemas musicales, lo cual implica independencia musical e iniciativa, haciendo seguimiento a las lecciones diarias dentro y fuera de clase, evaluando las estrategias exitosas y fallidas, mediante el análisis y reflexión que impulsa la mejora del plan de enseñanza y el desarrollo del pensamiento creativo.
- Crear un entorno cómodo donde se explore material musical nuevo, haga juicios sobre propias composiciones, fomentando las habilidades de pensamiento crítico en los estudiantes, para que puedan controlar su propio crecimiento musical.
- Procurar la discusión reflexiva y colaborativa, utilizando retroalimentación proactiva del proceso de enseñanza aprendizaje (base importante de la investigación-acción continua y colaborativa), para incorporar nuevas mejoras que posteriormente serán evaluadas, continuando el ciclo de per-

feccionamiento pedagógico, tanto del proceso de enseñanza del profesor como del aprendizaje del alumno.

Para la estrategia de Técnicas efectivas del interrogatorio generador de conocimiento, las acciones más relevantes son:

- Usar la técnica efectiva de enseñanza basada en el cuestionamiento verbal proactivo de preguntas y respuestas que incentivan al alumno a descubrir, analizar, clasificar, personalizar, formular hipótesis, reordenar, sintetizar y evaluar, para comprender el acto de formar juicios estéticos cruciales para la educación musical, motivando la comprensión en lugar de la memorización, con énfasis al utilizar los errores o respuestas incorrectas como oportunidad de aprendizaje.
- Involucra razonar que es conveniente permitir el "tiempo de espera" prudente al educando indagado para que razone antes de incitar a responder a otro que aporte otras respuestas posibles.
- Evitar el incorrecto empleo de interrogantes coercitivas que generen temor, desmotiven, inhiban o castren iniciativas.
- Evadir preguntas irrelevantes, confusas, engañosas e improductivas.

Para la estrategia de Evaluación para impulsar la mejora, las acciones más relevantes son:

- Introducir música desafiante, que requiera que los estudiantes reconsideren sus ideas, para establecer procesos de evaluación motivantes que aporten la suficiente oportunidad al estudiante en el logro del dominio de mejores habilidades.
- Diseñar las tareas de evaluación y los criterios de puntaje para evaluar la respuesta del estudiante en base a los resultados esperados de la capacitación, que no es otro que mejorar el aprendizaje.
- Seleccionar con participación del alumnado los modelos de evaluación que sean más acordes para los estudiantes: pruebas de papel y lápiz, pruebas estandarizadas, ensayos e informes, demostraciones, actuaciones, proyectos, entrevistas, recuento de historias o textos, muestras de escritura y portafolios.
- Pueden ser una mezcla compuesta y de efectividad probada para reflejar la naturaleza de las habilidades evaluadas, aun cuando impliquen diversas formas de medición.
- Reconocer la naturaleza multidimensional del aprendizaje utilizando evaluaciones tradicionales y no tradicionales.

- Fortalecer la relación colaborativa y estimulante entre alumno y profesor.
- Coadyuvar en que los estudiantes valoren el propósito y utilidad de la evaluación.
- Aplicar la pre-evaluación del conocimiento individual en la identificación de los diferentes niveles de preparación y aptitud de los alumnos, para adaptar el modelo de enseñanza-aprendizaje musical, para adaptar el modelo de enseñanza y ofrecer actividades individuales, colectivas y cooperativas.
- Iniciar con actividades de pre-evaluación musical y no musical, que perfilen emociones, actitudes y aptitudes musicales.
- Adaptar la teoría del aprendizaje musical con su secuencia completa / parcial / completa para organizar el contenido de la clase música. Se introduce o establece el tema en síntesis y lo que los estudiantes saben sobre él, el profesor aporta comentarios y realiza preguntas sobre la naturaleza de la pieza antes de continuar con el ensayo de sus secciones.
- Permitir que los estudiantes aprendan de sus propias experiencias, con apoyo de los comentarios que proporcionan las evaluaciones participativas, apoyándose en la grabación de las actuaciones para evaluar y trabajar individual y grupalmente en soluciones a problemas musicales, mientras que los profesores de música pueden proporcionar retroalimentación específica y positiva, dando consejos cuando se les solicite.
- Promover que los estudiantes escriban y compartan sus pensamientos.
- Facilitar a los alumnos una amplia oportunidad para explicar, debatir y justificar lógicamente sus creencias musicales, involucrando a los actores en el proceso de interpretación creativa.
- Utilizar el cuestionamiento evaluativo de alto nivel en los dominios musicales cognitivos y afectivos para captar la atención, conducir al pensamiento y la sensibilidad más profundos de los estudiantes en el logro de altas expectativas.

Para la estrategia de La aplicación de la TIC en la educación, las acciones más relevantes son:

- Desarrollar la capacitación integrando la tecnología de la computación y software en la educación musical implica la presentación y recepción de información auditiva, visual y kinestésica, actualmente a través de instrumentos de controlador MIDI. La notación musical y los programas de secuenciación MIDI han sido efectivos en el entrenamiento de composición musical, otras actividades creativas de formación, mejora la memoria

- tonal, las habilidades de discriminación auditiva y aumenta la motivación en el aprendizaje de los estudiantes.
- La formación asistida por computadora puede ser individual y de grupos de estudiantes.
 - Emplear la tecnología MIDI "música-menos-uno" para crear acompañamientos musicales personalizados para el entrenamiento de rendimiento.
 - Producir materiales impresos de calidad profesional para la clase, usando el software de notación musical.
 - Uso de la Internet para explorar información en distintos ambientes, culturales y puntos geográficos externos al entorno formal de aprendizaje.
 - Crear o agregar bases de datos y conocimientos de música y enseñanza, con cualquier cantidad y variabilidad de conocimientos y problemas educativos, mediante los softwares y las redes de interconexión que brinda la tecnología y los avances de internet.
 - Explorar y emplear herramientas digitales de juegos y programas de software educativo inherentes al área de música, para guiar y motivar a que los estudiantes se interesen por las asignaciones y desarrollo de habilidades.
 - Establecer grupos de especializados de discusión y apoyo “en línea”, que aporten consejos de colegas por correo electrónico y otras vías.
 - Complementar la tecnología con la interacción humana adecuada, pues estas nuevas herramientas ciertamente no garantizan automáticamente el éxito.
 - Emplear el software *Sibelius* sin menoscabo del nivel en que se encuentre el estudiante y el profesor involucrado, desarrollando procesos de aprendizaje musical vocal e instrumental.
 - Emplear el *Sibelius* en tareas básicas, avanzadas, ubicar datos e informaciones funcionales, editar, escribir, ejecutar, imprimir y publicar partituras de música.
 - Garantizar la inducción y re-inducción de uso del programa *Sibelius* musical, antes de iniciar los procesos de formación y cuando se presenten nuevos cambios o mejoras al mismo.

5.3. Puesta en marcha del modelo

Luego de crear el nuevo modelo teórico de enseñanza musical, se procedió a implementarlo en la práctica para verificar si arrojaba los resultados esperados. En la medida que se fue avanzando en la implementación inicial del MHIDEM, se presentaron algunas barreras, contratiempos, y oportunidades de nuevas mejoras, por

lo que se modificaron estrategias de sensibilización e implementación del modelo, con la intención de optimizar la implantación.

En esta etapa se repitió la aplicación del cuestionario B inicialmente aplicado, incorporando otras preguntas que permitan conocer el desempeño del MHIDEM.

Los resultados de la aplicación del cuestionario B y su análisis se muestran a continuación.

La primera pregunta fue: ¿Cómo considera el modelo MHIDEM respecto a las metodologías anteriormente utilizadas durante los procesos de formación musical?

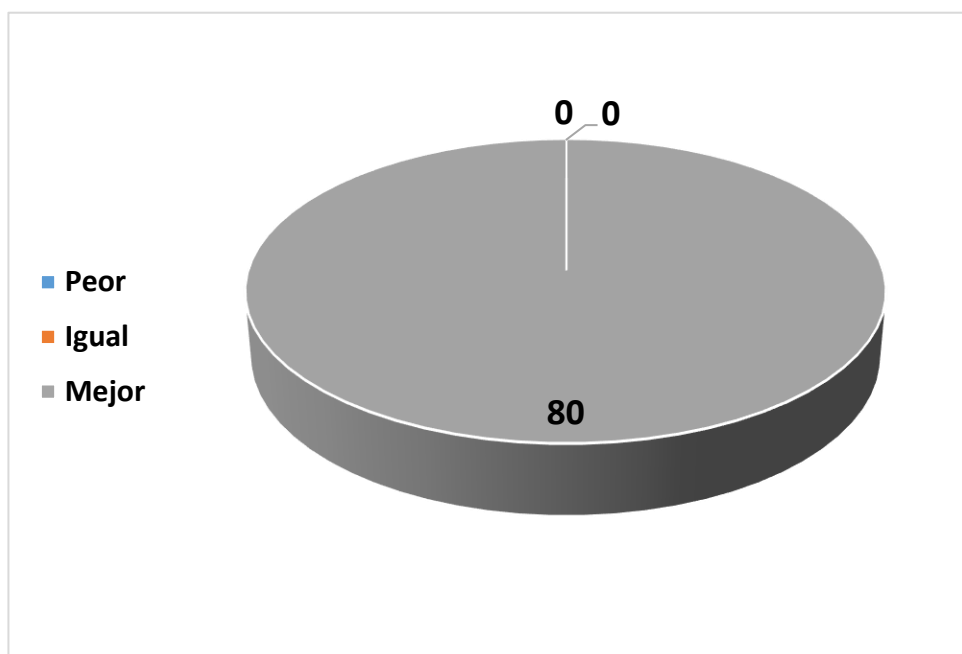


Figura 9. ¿Cómo considera el modelo MHIDEM respecto a las metodologías anteriormente utilizadas durante los procesos de formación musical?

Los resultados muestran que los 80 encuestados que participan en la investigación-acción, estiman que el MHIDEM es mejor que las anteriores metodologías de enseñanza-aprendizaje.

La segunda pregunta fue: ¿Está de acuerdo en seguir utilizando el modelo MHIDEM en los procesos de formación musical?

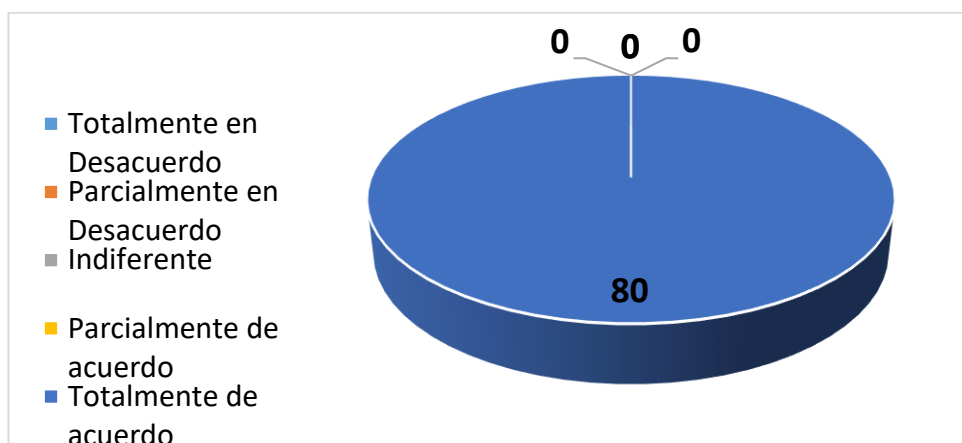


Figura 10. ¿Está de acuerdo en seguir utilizando el modelo MHIDEM en los procesos de formación musical?

Los resultados muestran que los 80 encuestados, que participan en la investigación-acción, están de acuerdo en seguir utilizando el modelo MHIDEM en los procesos de formación musical.

La tercera pregunta fue: ¿Ha registrado o percibe mejores resultados en la formación musical de los alumnos al utilizar el método MHIDEM, respecto a las anteriores metodologías utilizadas?

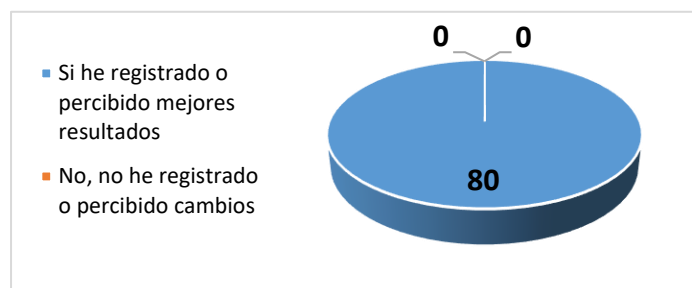


Figura 11. ¿Ha registrado o percibe mejores resultados en la formación musical de los alumnos al utilizar el método MHIDEM, respecto a las anteriores metodologías utilizadas?

Los resultados muestran que los 80 encuestados que participan en la investigación, están de acuerdo en que han percibido o registrado (profesores) mejores resultados al aplicar MHIDEM, respecto a las anteriores metodologías.

La cuarta pregunta fue: ¿La metodología MHIDEM de formación musical en la Universidad Técnica de Manabí se puede mejorar?

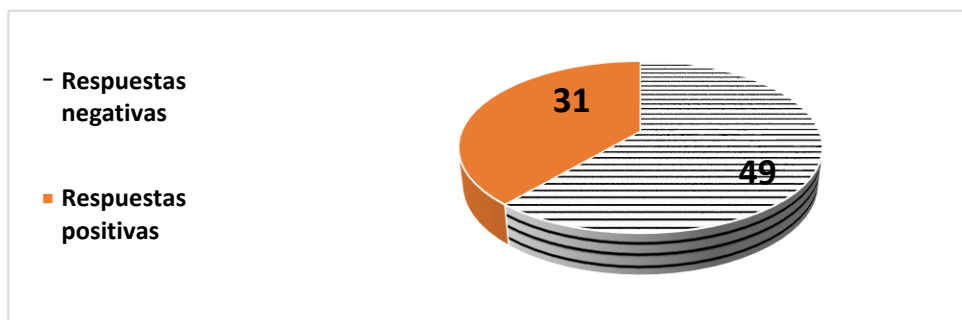


Figura 12. ¿La metodología MHIDEM de formación musical en la Universidad Técnica de Manabí se puede mejorar?

Los resultados muestran que 49 de los 80 encuestados que participan en la investigación-acción, están de acuerdo en que se pueden incorporar mejoras a la primera versión del MHIDEM.

La quinta pregunta fue: ¿Cuáles son las principales barreras, limitantes u oportunidades de mejora en el MHIDEM aplicada en la Universidad Técnica de Manabí?

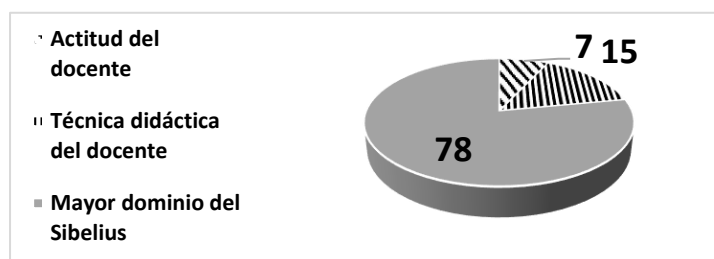


Figura 13. ¿Cuáles son las principales barreras y oportunidades de mejora del Modelo?

Según las respuestas de los 80 encuestados que participan en la investigación-acción, las principales barreras y oportunidades de mejora a la primera versión del MHIDEM, son las siguientes en orden de importancia: el 78% asume que se necesita tener mayor dominio del *Sibelius*, 15% asumen que se deben mejorar las técnicas didácticas y 7% mejorar la actitud del docente. De acuerdo al principio de Pareto, se debía hacer un mayor énfasis en lograr mayor dominio del *Sibelius*.

La sexta pregunta fue: ¿Cuáles son las principales oportunidades de mejora metodológicas al MHIDEM para potenciar la formación musical en la Universidad Técnica de Manabí?

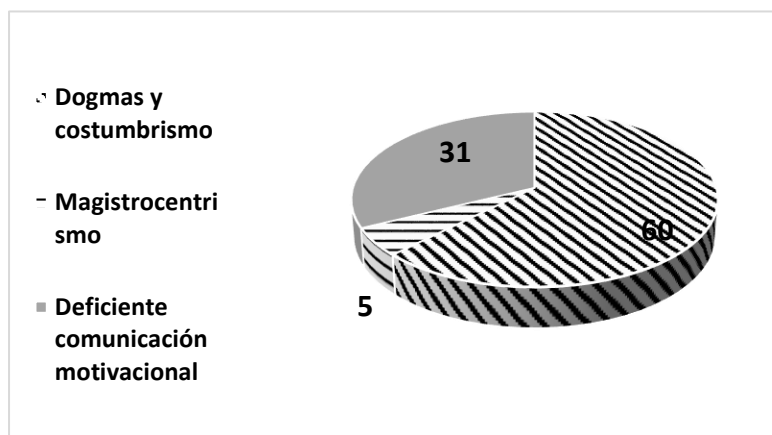


Figura 14. ¿Cuáles son las principales oportunidades de mejora metodológicas al MHIDEM para potenciar la formación musical en la Universidad Técnica de Manabí?

Los resultados muestran que las principales oportunidades de mejora al MHIDEM, según los 80 encuestados que participan en la investigación-acción a la anterior pregunta, son mejorar la Deficiente comunicación motivacional 60%, superar Dogmas y costumbrismo, 31% y el Magistrocentrismo 5%.

La séptima pregunta fue: ¿Cuáles son las principales dificultades para comprender las clases de música utilizando el MHIDEM en la Universidad Técnica de Manabí?

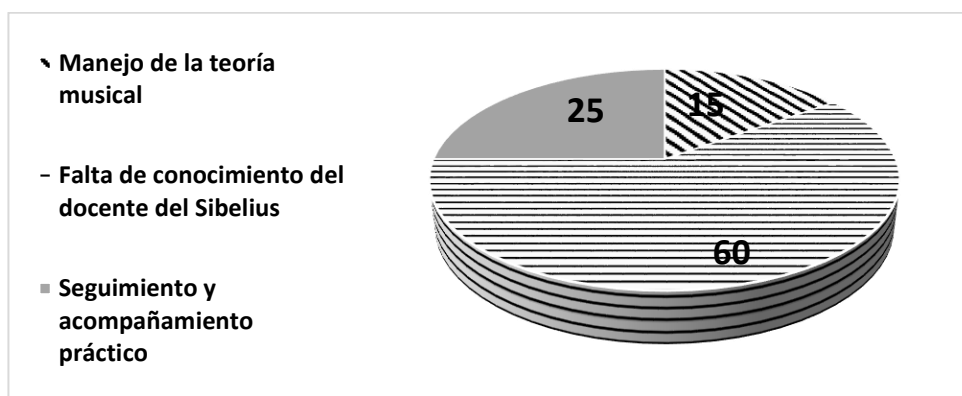


Figura 15. ¿Cuáles son las principales dificultades para comprender las clases de música utilizando el MHIDEM en la Universidad Técnica de Manabí?

Los resultados muestran que las principales dificultades para comprender las clases de música utilizando el MHIDEM están representadas por la falta de conocimiento sobre el *Sibelius* por parte del docente el 60%, poco seguimiento y acompañamiento práctico 25% y deficiencias en el manejo de la teoría musical 15%, según los 80 encuestados que participan en la investigación-acción.

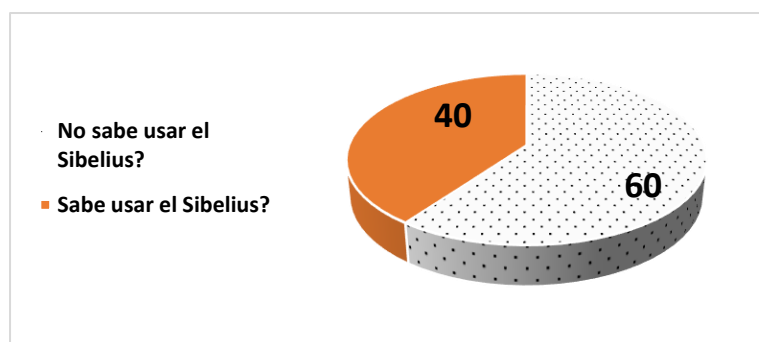


Figura 16. ¿Se conocen y dominan todas las prestaciones del programa *Sibelius*, para mejorar la formación de los estudiantes que asisten a las clases de música?

La octava pregunta (figura 16) fue: ¿Se conocen y dominan todas las prestaciones del programa *Sibelius*, para mejorar la formación de los estudiantes que asisten a las clases de música?

Los resultados muestran que el 60% de los 80 encuestados que participan en la investigación-acción, estima que no se conocen y dominan todas las prestaciones del programa *Sibelius*, para mejorar la formación de los estudiantes que asisten a las clases de música.

En su conjunto, el comportamiento del modelo genera muchas expectativas y tiene resultados aceptables.

Capítulo VI.

Discusión

La investigación desarrollada tiene como punto de partida la siguiente pregunta: ¿Cómo se puede transformar la forma de enseñar música en la universidad, mediante una investigación-acción en una universidad ecuatoriana? Para responder esa interrogante, se estimó conveniente cumplir los objetivos específicos declarados. La deliberación de los resultados alcanzados durante su ejecución es presentada a continuación.

El primer objetivo específico se refería a “desarrollar la metodología investigación-acción en el diseño del nuevo modelo de formación musical a nivel universitario”. En principio se escogió este método investigativo debido a su estudiada utilidad en el sector docente. No obstante, el conocimiento de paradigmas y herramientas existentes están robustamente enraizadas en la conciencia de profesores universitarios y estudiantes, dificultándose la ruptura de esos esquemas mentales. Durante la aplicación de la investigación-acción (IA) se pudieron reconocer tradicionales normas tácitas, reflexionar sobre ellas y hacerlas conscientes.

Al aplicarla se demostró que el uso de la metodología IA es una herramienta que aporta un análisis reflexivo de los involucrados. Se detectó que es muy importante aplicarla con la intención de propiciar un espíritu colaborativo e integrado entre los involucrados en el proceso a analizar y mejorar. Por otra parte, en la experiencia desarrollada, la mayoría de los participantes reconocieron que, al principio, surgieron algunas barreras, entre ellas las más resaltantes fueron:

- Se manifestó miedo escénico y temor a posibles retaliaciones cuando se manifestara inconformidad o críticas a la actual metodología didáctica de música.
- Recelo por la posible pasividad o indiferencia de los estudiantes a evaluar proactivamente la posibilidad diseñar y aplicar un nuevo modelo de enseñanza.
- Dudas sobre la aceptación de los estudiantes, de la nueva metodología, o que la misma era menos eficaz que la anterior.
- Las incertidumbres que se presentaban al actuar y promover una gestión académica distinta e innovadora, lo cual podía agravarse si no era controlable su puesta en práctica.

La estrategia que aportó a solucionar las limitaciones anteriores fue efectuar charlas de inducción sobre la metodología, que incluyeron reflexiones de crecimiento personal para estimular el fortalecimiento de la actitud acorde para practicar la abstracción y destrabar miedos, paradigmas y creencias que obstaculizaran el proceso. Se sensibilizó sobre la relevancia de efectuar análisis objetivo y un razonamiento despersonalizado, aunque sea provisorio, de aquello que “es” y lo que “no es” respecto a lo deseado y conveniente en una nueva metodología de enseñanza-aprendizaje de música.

De igual forma la presentación de casos exitosos de IA antes realizados, disminuyeron el nerviosismo y preocupación existente en algunos colaboradores que conformaban la muestra de participantes en la investigación, lo cual se reflejó en la posterior intervención entusiasta del 100% en intentar crear aquello que es posible y deseable, mientras se asume una actitud de diseñar lo “necesario”.

Respecto al segundo objetivo específico que planteaba “Identificar las variables pedagógicas que conforman las metodologías de formación musical consideradas exitosas”. La revisión teórica permitió conocer información que se organizó cronológicamente para establecer el progreso de las estrategias pedagógicas generales y también las particulares aplicables a la enseñanza de la música.

Durante el proceso de IA se reconoció la complejidad y necesidad de gestionar integralmente las dimensiones, variables, factores, datos y las informaciones generadas durante la formación musical en la Universidad Técnica de Manabí. Una de las conclusiones parciales previas del equipo involucrado es que una formación musical de calidad se puede optimizar incorporando una educación sistemática, integral y sustentada en aprendizajes que no emanen únicamente de la formación tradicional. Por lo tanto, se validó la presunción de que era conveniente estructurar y probar una nueva metodología de enseñanza de la música en la universidad.

En relación al tercer objetivo que establece “desarrollar un modelo sistemático e interdependiente que involucre el proceso pedagógico, las estrategias didác-

ticas de enseñanza musical y las herramientas TIC”, su observancia circunscribió la ejecución de un plan de acción razonable y pragmático que coadyuvara en el diseño, ejecución, realizar seguimiento, control de incidencias y alcanzar los resultados de un modelo de enseñanza aprendizaje de música, utilizando la IA.

En primera instancia se empleó la información académica revisada, llegando a consensuar entre los participantes en el proceso IA que la nueva metodología sugerida debía ser estructurada como un modelo que considerara las variables, factores, características y tributos de los modelos teóricos académicos y los fundamentos de los métodos pedagógicos ecológicos y complejos, aunado a estos y desde la perspectiva de los modelos de educación para la formación musical se seleccionaron características del modelo lúdico y el complejo.

En síntesis, la conjunción de las características de los modelos anteriormente señalados esboza la aproximación a una visión holística, sistémica y crítica aplicable a la enseñanza musical que pudieran servir de base para la conformación del nuevo modelo MHIDEM. Entre las características sugeridas se destacan las siguientes tácticas complementarias de aplicación:

- Administración del empleo de exposiciones o modelajes magistrales por parte del docente, con la complementación de otras estrategias.
- Motivar la investigación, el debate, la argumentación y al trabajo en equipo para la mejora del proceso de formación.
- Inducción a la intervención colaborativa del profesor y educando en el proceso de racionalización de la información.
- Generación e intercambio perenne de conocimientos, habilidades y vivencias de orden social, institucional y cultural que respalden la formación musical.
- Práctica sistemática de la IA colaborativa y participativa para mejorar la gestión en el aula.
- Analizar dinámicamente el desempeño del docente y los estudiantes, a partir de las dimensiones que componen el modelo.

Adicionalmente se reflexionó sobre los aportes de la revisión desarrollada en la fundamentación teórica correspondiente al punto “2.3.1.- Las mejores prácticas y variables que inciden en la educación musical”, lográndose consensuar en incorporar dos dimensiones que complementan el MHIDEM, anteriormente referenciadas en el capítulo V concerniente a resultados.

Por lo antes expuesto se incorporó una Dimensión de Gestión Actitudinal que reconoce formal y estructuralmente la importancia de factores emocionales de los docentes en la formación de los alumnos; y otra Dimensión Pedagógica, que coadyuva en adecuar el método MHIDEM a las exigencias de la evolución actual del proceso de formación universitario y las nuevas tendencias didácticas.

En segunda instancia, al revisar las referencias teóricas, se aceptó de forma consensuada que la incorporación de las TIC facilita al profesor el logro de las metas en el aula, y coadyuvan en la comprensión y e incremento de la capacidad para incluir cambios que contribuyen a optimizar el aprendizaje de los alumnos. Asimismo, luego de evaluar las prestaciones de la herramienta tecnológica *Sibelius* como alternativa TIC, se consintió su asociación a las nuevas metodologías didácticas, para desarrollar un modelo sistemático e interdependiente que involucre el proceso pedagógico, las estrategias didácticas de enseñanza musical y las herramientas TIC. Por lo tanto, se recomendaron las siguientes estrategias: a) Incentivar el aprendizaje individual y colectivo con apoyo de las TIC. Y b) Instaurar experiencias pragmáticas del conocimiento teórico con el apoyo tecnológico de las TIC (software *Sibelius*).

De acuerdo a la reflexión consensuada por los participantes en la investigación, los aportes desde el punto de vista tecnológico que el *Sibelius* proporciona, pueden potenciar el proceso enseñanza-aprendizaje de la música. Por lo tanto, se incorporó en una dimensión tecnológica al modelo MHIDEM, anteriormente referenciadas en el capítulo V concerniente a resultados, para asegurar el uso eficaz de las herramientas TIC como apoyo en la formación musical, la cual se potencia cuando se atienden las variables y factores asociados.

En tercera instancia, y para complementar las variables de las dimensiones del MHIDEM antes mencionadas, se analizaron las respuestas y posibles soluciones de las limitaciones y barreras detectadas en el 1er cuestionario aplicado, identificado como A.

Respecto a la interrogante 01 ¿La metodología actual de formación musical en la Universidad Técnica de Manabí se puede mejorar?, el resultado establece que había oportunidades de mejora que debían ser identificadas con mayor precisión, asimismo para que aportaran ideas y sugerencias de mejoras a la metodología actual, evolucionando a un nuevo método de enseñanza musical.

En relación a la pregunta 02 ¿Cuáles son las principales barreras, limitantes u oportunidades de mejora en la vigente práctica de formación musical en la Universidad Técnica de Manabí que limitan la comprensión y evolución del estudiante?, entre las identificadas, se encuentran 6 tópicos: la actitud del docente, la gestión didáctica, el apoyo de herramientas tecnológicas, mejoras en la infraestructura, los horarios y calidad de los equipos para el eficaz logro de las competencias técnicas.

Debido a que se ameritaba priorizar y dedicarle mayor esfuerzo a las principales oportunidades de mejora, se utilizó la técnica de Pareto derivando que los 3 principales tópicos que aglutinan el 89% de las barreras, limitantes y oportunidades de mejora identificadas son Actitud adecuada, Pedagogía y aprovechamiento de la Tecnología.

En cuanto a la incógnita 03 ¿Cuáles son las principales barreras, limitantes u oportunidades de mejora actitudinales en los docentes que utilizaban la anterior

práctica de formación musical en la Universidad Técnica de Manabí? Los resultados permitieron guiar en la identificación de las variables que conformarían la dimensión Gestión Actitudinal, las cuales se focalizarán estrategias de mejora en los tópicos afectados por la presencia de una actitud reactiva y desmotivadora, dogmas y costumbrismo que limitan la reflexión; así como prevalecer que la formación se focaliza en el docente, restringiendo la intervención colaborativa de los alumnos; de igual manera se registró como preocupante que se presente una deficiente comunicación motivacional.

Por lo tanto, se decidió validar la promoción de una actitud proactiva y motivadora del docente en los procesos enseñanza-aprendizajes de la música, las estrategias que aseguren la efectividad en la generación de la participación colaborativa, diálogo y la reflexión sobre el proceso enseñanza-aprendizaje de la música y el uso de una eficaz estrategia comunicacional que motive a los estudiantes.

Referente al cuestionamiento 04 sobre si ¿existen dificultades pedagógicas para comprender, practicar y aprender las clases de música en la Universidad Técnica de Manabí, incluyendo las actividades de práctica, creación, edición de partituras? Los resultados coadyuvaron en el tratamiento de la Dimensión Gestión Pedagógica que considera las variables para focalizarse en tácticas de perfeccionamiento del método de formación musical y promueve lograr el mayor conocimientos previos sobre el alumno para estar al tanto del nivel y actitudes previas; mejorar los procesos de evaluación; sistematizar las estrategias de mejora continua; optimizar los métodos ineficaces de resolución de problemas; promover la generación de conocimiento participativo y solucionar la falta de ejemplos prácticos.

Respecto a la interrogante 05 ¿Se conocen las prestaciones del programa *Sibelius* para mejorar la formación de los estudiantes que asisten a las clases de música?, los resultados revelan que el 95 % de los entrevistados no posee conocimientos suficientes para aprovechar adecuadamente el software *Sibelius* en la formación musical, por lo tanto, se ratifica que el MHIDEM debe incorporar como apoyo a su dimensión Gestión tecnológica los procesos de inducción y re-inducción en esta herramienta TIC.

En relación a la pregunta 06, ¿Existen posibilidades de mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje en las clases de música en la Universidad Técnica de Manabí, incluyendo las actividades de práctica, creación, edición de partituras? Las respuestas muestran que predominan los criterios que el aprendizaje pragmático, lograr aprender adecuadamente para disfrutar los beneficios y prestaciones tecnológicas y la Usabilidad del *Sibelius*, son las variables más importantes.

El cuarto objetivo propone “Evaluar los resultados de la aplicación del método holístico y tecnológico de enseñanza musical (MHIDEM) en la Universidad Técnica de Manabí”. Por lo tanto, luego de crear el nuevo modelo teórico de educación musical, se procedió a implantarlo para comprobar sus resultados.

En esta etapa primero se efectuaron mesas de trabajo programadas se logró el consenso que validó la funcionalidad y significancia MHIDEM respecto a las necesidades de aprendizaje musical que se ameritaban incorporar, además de afianzar la planificación científica y la práctica meticulosa de la pedagógica por objetivos, que intenta pronosticar los resultados de aprendizaje, para engendrar conocimiento y uso eficaz de la tecnología.

Adicionalmente se repitió la aplicación del cuestionario A inicialmente aplicado, con unas adecuaciones en algunas preguntas e incorporando otras consultas que permitían conocer el desempeño del MHIDEM, convirtiéndose en el cuestionario B y se obtuvieron los siguientes resultados:

Respecto a la pregunta 01 ¿Cómo considera el modelo MHIDEM respecto a las metodologías anteriormente utilizadas durante los procesos de formación musical? Los resultados muestran que el 100% estima que el MHIDEM es mejor que las anteriores metodologías de enseñanza-aprendizaje.

En relación al cuestionamiento 02 ¿Está de acuerdo en seguir utilizando el modelo MHIDEM en los procesos de formación musical?, los resultados muestran que el 100% los 80 encuestados están de acuerdo en que se siga utilizando el modelo MHIDEM en los procesos de formación musical

Referente a la duda 03, sobre si se ¿ha registrado o percibe mejores resultados en la formación musical de los alumnos al utilizar el método MHIDEM, respecto a las anteriores metodologías utilizadas?, Los resultados establecen que el 100% de los encuestados, han percibido o registrado (profesores) mejores resultados al aplicar MHIDEM, respecto a las anteriores metodologías.

Una primera síntesis parcial muestra que las tres anteriores respuestas fortalecen la percepción de que el MHIDEM puede constituirse en una herramienta pedagógica de gran valor en los procesos de enseñanza aprendizaje de la música a nivel universitario, y estaría por comprobarse si es extrapolable a otros niveles.

En cuanto a la interrogante 04, ¿la metodología MHIDEM de formación musical en la Universidad Técnica de Manabí se puede mejorar?, los resultados revelan que 49 de los 80 encuestados, discurre que se pueden agregar mejoras a la primera versión del MHIDEM.

Referente a la pregunta 05 ¿Cuáles son las principales barreras, limitantes u oportunidades de mejora en el MHIDEM aplicada en la Universidad Técnica de Manabí?, el 78% asume que se necesita tener mayor dominio del *Sibelius*, 15% asumen que se deben mejorar las técnicas didácticas y 7% mejorar la actitud del docente. Según el principio de Pareto se debía hacer énfasis en alcanzar mayor dominio del *Sibelius*.

Respecto a la pregunta 06 ¿Cuáles son las principales oportunidades de mejora metodológicas al MHIDEM para potenciar la formación musical en la Universidad Técnica de Manabí?, los resultados exponen que son mejorar la Deficiente comunicación motivacional 60%, superar Dogmas y costumbrismo, 31% y el Magistrocentrismo 5%.

Referente a la interrogante 07 ¿Cuáles son las principales dificultades para comprender las clases de música utilizando el MHIDEM en la Universidad Técnica de Manabí?, se identificaron que son la falta de conocimiento sobre el *Sibelius* por parte del docente el 60%, poco seguimiento y acompañamiento práctico 25% y deficiencias en el manejo de la teoría musical 15%, según los 80 encuestados que participan en la investigación-acción.

En cuanto a la duda 08 ¿se conocen y dominan todas las prestaciones del programa *Sibelius*, para mejorar la formación de los estudiantes que asisten a las clases de música? El 60% de los 80 encuestados estima que no se conocen y dominan todas las prestaciones del programa *Sibelius*.

Una segunda síntesis parcial muestra que:

- Los resultados de las preguntas 05 (parcial) y 06 sustentan la necesidad de mejorar las estrategias pedagógicas y actitudinales de los docentes.
- Las preguntas 05 (parcial), 07 y 08 capacitación adecuada y mejoras en las estrategias de sensibilización e implementación del uso del *Sibelius* y MHIDEM, fortalecerían el mejor conocimiento del software y su impacto directo en el empleo eficaz en los procesos de enseñanza de música.

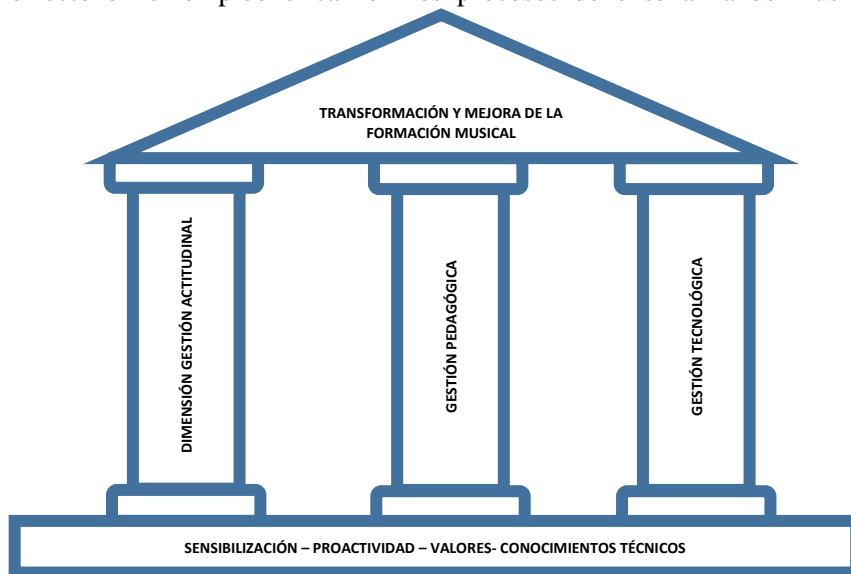


Figura 17. Modelo MHIDEM.

En resumen, se puede visualizar el MHIDEM en la figura 17.

Capítulo VII.

Conclusiones

A partir de la interrogante ¿Cómo se puede transformar la forma de enseñar música en la universidad, mediante una investigación-acción en una universidad ecuatoriana?, se generó la presente investigación que definió como su objetivo general “Desarrollar un modelo holístico y tecnológico de enseñanza musical (MHIDEM) que transforme la forma de enseñar música en la universidad, mediante una investigación-acción. Caso: Universidad Técnica de Manabí”, el cual impulsó la generación de cuatro (4) objetivos específicos.

Luego de haber culminado el estudio, análisis y discusión de los resultados de la investigación, se pueden extraer cinco grandes conclusiones.

Respecto al “desarrollo de la metodología investigación-acción en el diseño del nuevo modelo de formación musical a nivel universitario”, cabe decir que fue una experiencia enriquecedora, puesto que la generación de conocimiento mediante la Investigación- Acción (IA) implica analizar los modos colaborativos en que se accede a las informaciones (afectados por los sentimientos, ilusiones, pretensiones, anhelos y el control), así como el tratamiento que se le aplica, lo cual incluye documentar lo que podría ser, sin obviar las distintas dimensiones de un proceso que surgen luego de la reflexión racional, objetiva y participativa, puesto que la comprensión profunda que se alcanza al incorporar a los involucrados en los procesos estudiados, aporta conocimientos y experiencias que pudieran escapar fácilmente del equipo investigador. Aunque también es importante desarrollar

una etapa muy bien dirigida de sensibilización e inducción que disminuya las barreras emocionales y dogmáticas preexistentes.

Con respecto a identificar las variables pedagógicas que conforman las metodologías de formación musical consideradas exitosas, cabe decir que permitió alcanzar solidez conceptual sobre las distintas propensiones y técnicas vigentes de la formación musical, así como de un conjunto de herramientas útiles para la aplicación en la gestión docente.

Con respecto al diseño del modelo sistemático, interdependiente y tecnológico de enseñanza musical (MHIDEM) en la Universidad Técnica de Manabí, se involucró una profunda revisión teórica y la aplicación de un cuestionario que facilitó el análisis del proceso pedagógico para incorporar exitosas tendencias, al igual que las estrategias didácticas aplicables a la enseñanza de música y las herramientas TIC. Esto permitió interrelacionar holísticamente nuevas variables pedagógicas aplicables en distintas áreas de la educación, además de las concernientes a la formación musical y las mejores prácticas identificadas en esta área, aunado al análisis e incorporación de las prestaciones del software *Sibelius* para fortalecer el proceso de capacitación musical. El modelo holístico, desde la primera etapa de su diseño, enmarcado en una gestión colaborativa, generó confianza, grandes expectativas entre los involucrados, las autoridades universitarias e incluso docentes foráneos, lo cual estimuló arduas sesiones de debates y reflexiones proactivas.

Con respecto a evaluar los resultados de la aplicación del método holístico y tecnológico de enseñanza musical (MHIDEM) en la Universidad Técnica de Manabí, se facilitó la identificación de nuevas oportunidades de mejora que optimizaron la nueva versión (por evaluar) del nuevo modelo de formación musical, además de demostrar la viabilidad, pertinencia y aceptación entusiasta por el cuerpo docente y estudiantil.

El desarrollo y aplicación del modelo holístico y tecnológico de enseñanza musical (MHIDEM), inició el proceso de transformación positiva en la forma de enseñar música en la Universidad Técnica de Manabí, y el empleo de la investigación-acción impulsó el sentimiento de co-responsabilidad entre los profesores y estudiantes, lo cual estimula una actitud proactiva de revisión y mejora continua, con menos tendencias a la congelación o inamovilidad de paradigmas académicos que pierden vigencia en el tiempo.

Referencias bibliográficas

- Aboites Aguilar, Hugo (2007). Tratado de Libre Comercio y educación superior: El caso de México, un antecedente para América Latina. *Perfiles educativos*, 29(118), pp. 25-53.
- Aboites Aguilar, Hugo (2010). La educación superior latinoamericana y el proceso de Bolonia: de la comercialización al proyecto Tuning de competencias. *Cultura y representaciones sociales*, 5 (9), pp. 122-144.
- Aguilar Castillo (2017). La internacionalización de la educación superior: Concepto y evolución del modelo en la Universidad de Costa Rica. *Revista de Educación*, 41(1), pp. 1-31.
- Altbach, Philip G, Knight, Jane, & Godinas, Laurette (2006). Visión panorámica de la internacionalización en la educación superior: motivaciones y realidades. *Perfiles educativos*, 28(112), pp. 13-39.
- Baena Maria Dolors (1999). El papel de la educación superior en el crecimiento y desarrollo de los países Iberoamericanos. *Iberoamérica ante los retos del siglo XXI*, 45 (39), pp. 1-13.

- Bavaresco, Aura (2006). *Proceso Metodológico en la Investigación: Cómo hacer un Diseño de Investigación*. 5ª ed. Maracaibo: Ediluz.
- Botto, Mercedes (2017). La internacionalización de la educación superior en la Argentina (1995-2015): ¿Convergencia global o peculiaridades nacionales? *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 17 (3), pp. 1-23.
- Brunner, José Joaquín (2008). El proceso de Bolonia en el horizonte latinoamericano: límites y posibilidades. *Revista de Educación*, número extraordinario 2008, pp. 119-145.
- Bueno, Eduardo (2002). El capital social en el nuevo enfoque del capital intelectual de las organizacionales. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 18 (2-3), pp. 157-176.
- Cano Ramírez, Ana (2006). *Las técnicas grupales. La reunión de trabajo*. Las Palmas de Gran Canaria: Biblioteca Pública.
- Comisión Europea / EACEA / Eurydice (2017). Financiación de la Educación Superior. *Eurydice España- REDIE (CNIIE, MECD)*. Recuperado en 26 de febrero de 2018 de: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/higher-education-funding-79_es
- Comisión Europea /EACEA / Eurydice (2015). *El Espacio Europeo de Educación Superior en 2015: Informe sobre la implantación del Proceso de Bolonia*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency - EACEA. Recuperado en 26 de febrero de 2018 de: http://publications.europa.eu/resource/ellar/91f926b2-6965-4abe-a1be-600903e4df93.0003.01/DOC_1
- Consejo de evaluación, acreditación y aseguramiento de la calidad de la educación superior. CEAACES (2014). *Informe general sobre la evalua-*

- ción, acreditación y categorización de las universidades y escuelas politécnicas*. Ecuador. Autor. Recuperado el 24 de abril del 2015 de <https://universidadsociedadec.files.wordpress.com/2014/04/ceaaces-informe-general-eval-accrred-categn.pdf>
- Cuello, Pablo, & Vizcaya, Morela M. (2002). Uso de técnicas de enseñanza para desarrollar el potencial creativo en los estudiantes del programa de educación integral de la UPEL - IPB. *Investigación y Postgrado*, 17(1), pp. 83-113.
- Delbecq, André; Van de Ven, Andrew; Gustafson, David (1975): *Group Techniques for Program Planning*. Glenview, IL: Scott, Foresman & Co.
- De Witt, Hans (2011). Globalización e internacionalización de la educación superior. Introducción a monográfico en línea. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. 8 (2), pp. 77-84.
- Di Marco María & Zelaya, Marisa (2017). La universidad en el Siglo XXI: nuevas configuraciones, tendencias de cambio y desafíos. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 27(1), pp. 9-14.
- Díaz, G. (2007). La audición musical con recursos informáticos. *Eufonía Didáctica de la Música*, 39, pp. 17-26.
- Didriksson, Axel (2012). La nueva agenda de transformación de la educación superior en América Latina. *Perfiles educativos*, 34(138), pp. 184-203.
- Enríquez, José (2005). Educación superior: tendencias y desafíos. *Educación Médica*. 9 (1). s.p.
- Escayola Maranges Ana María, Montserrat Vila Gangoellells (2005). A las puertas del cambio en la Formación Universitaria. *Educación médica*, 8 (2), pp. 19-23.

- Espacio Europeo de Educación Superior - EEES (2001). *Declaración de Praga del año 2001. Hacia el Área de la Educación Superior Europea*. Recuperado en 26 de febrero de 2018 de: <http://www.eees.es/es/documentacion>.
- Espacio Europeo de Educación Superior - EEES (1998). *Declaración de la Sorbona*. Recuperado en 26 de febrero de 2018 de: <http://www.eees.es/es/documentacion>.
- European Ministers Responsible for Higher Education (2009). *The Bologna Process 2020-The European Higher Education Area in the new decade*. Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 april. Recuperado en 26 de febrero de 2018 de: <http://www.eees.es/es/documentacion>.
- European Ministers Responsible for Higher Education (2007). *London Communiqué. Towards the European higher education area: responding to challenges in a globalised World*. Recuperado en 26 de febrero de 2018 de: <http://www.eees.es/es/documentacion>.
- Espacio Europeo de Educación Superior - EEES (2003) *La integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior*. Recuperado en 26 de febrero de 2018 de: <http://www.eees.es/es/documentacion>.
- Espacio Europeo de Educación Superior - EEES (2007). *Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: respondiendo a los retos de un mundo globalizado*. Recuperado en 26 de febrero de 2018 de: <http://www.eees.es>
- Espacio Europeo de Educación Superior - EEES (2005). *El Espacio Europeo de Educación Superior-Alcanzando las metas*. Recuperado en 26 de febrero de 2018 de: <http://www.eees.es/es/documentacion>.

- Espacio Europeo de Educación Superior - EEES 2003. *Educación Superior Europea*. Recuperado en 26 de febrero de 2018 de: <http://www.eees.es/es/documentacion>.
- Espacio Europeo de Educación Superior - EEES (2001). *Declaración de Praga, 2001 Hacia el Área de la Educación Superior Europea*. Recuperado en 26 de febrero de 2018 de: <http://www.eees.es/es/documentacion>.
- Espacio Europeo de Educación Superior - EEES (1999). *El Espacio Europeo de Educación Superior*. Recuperado en 26 de febrero de 2018 de: <http://www.eees.es/es/documentacion>.
- Espacio Europeo de Educación Superior - EEES (1999). *Declaración de Bolonia*. Recuperado en 26 de febrero de 2018 de: <http://www.eees.es/es/documentacion>.
- Espacio Europeo de Educación Superior - EEES (1998). *Declaración de la Sorbona*. Recuperado en 26 de febrero de 2018 de: <http://www.eees.es/es/documentacion>.
- Espejo, Roberto y González, José (2015). Aprendizaje transformativo y programas de investigación en el desarrollo docente universitario. *Revista de docencia universitaria*, 13 (3), pp. 309-330.
- Etchichury, Horacio Javier (2016). La tercera década: Ley de Educación Superior y el legado del Banco Mundial. *Revista Nómadas*, 44, pp. 105-121.
- Fernández, Amparo (2012). Las buenas prácticas docentes de los profesores universitarios: estudio de casos. *Revista de Docencia Universitaria*, 10 (1), pp. 43-66.

- Fernández Lamarra, Norberto (2014). Universidad, sociedad y conocimiento. Reflexiones para el debate. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*. 19 (3), pp. 663-687.
- Fernández March, Amparo (2005). *Nuevas metodologías docentes*. Recuperado en 26 de febrero de 2018 de: http://www.upm.es/innovacion/cd/02_formacion/talleres/nuevas_meto_docent/nuevas_metodologias_docentes_2.pdf
- Fonseca, Gonzalo & García, Fernando (2016). Permanencia y abandono de estudios en estudiantes universitarios: un análisis desde la teoría organizacional. *Revista de la Educación Superior*, 45 (179), pp. 25-39.
- Foro Latinoamericano de Educación Musical (FLADEM). *Página del foro*. Recuperado en 26 de febrero de 2018 de: http://www.fladem.info/index_2.html.
- Gacel-Ávila, Jocelyne (2011). Impacto del proceso de Bolonia en la educación superior de América Latina. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. 8 (2), pp. 123-134.
- Gaete Quezada, Ricardo (2011). Relación de las universidades con sus stakeholders en Internet: un modelo de análisis. *Ciencia, docencia y tecnología*, 42, pp. 9-39.
- García-Valcárcel, Ana & Tejedor, Francisco (2017). Percepción de los estudiantes sobre el valor de las TIC en sus estrategias de aprendizaje y su relación con el rendimiento. *Educación XX1: Revista de la Facultad de Educación*, 20 (2), pp. 137-159.
- García Méndez, José Andrés (2016). Introducción. Música y antropología. Notas acerca de una relación olvidada. *Cuicuilco*, 23 (66), pp. 11-23.
- García, J., & Trigo, E. (2000). Investigación Colaborativa y Formación de Universitario. *Revista de Educación*, 323, pp. 289-318.

- Gardner, Howard (2010). *La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Buenos Aires: Paidós.
- Gazzola, Ana Lúcia & Didriksson, Axel (2008). *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Buenos Aires: Unesco.
- Gértrudix, F. (2008). *Mos, recurso para la educación musical*. Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. Recuperado el 24 de abril de 2015 de http://recursos.cnice.mec.es/musica//documentos/formacion/curso_mos.pdf?PHPSESSID=40d370927dbf7b11b325a793872b8e14
- Ghymsers, Christian & Leiva, Patricio (2016). *Construyendo El Espacio Común de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación para la Asociación Estratégica Birregional. Segunda Cumbre Académica Comunidad de Estados Latinoamericanos y Caribeños y la Unión Europea*. Bruselas, Bélgica: LOC – Comité Local de Organización Secretaría Ejecutiva del Foro Académico Permanente.
- Giráldez, Andrea (2010). *Didáctica de la música*. Barcelona: Graó.
- Gillanders, Carol & Candisano Mera, José (2011). Métodos y modelos de educación musical. *Música y Educación*, 87, pp. 62-72.
- Gluyas, Rosa; Esparza, Rodrigo; Romero, María; Rubio Julio (2015). Modelo de educación holística: una propuesta para la formación del ser humano. *Revista Actualidades investigativas en educación*, 15 (03), pp. 1-25.
- González Moreno, Patricia (2016). *Retos y oportunidades de innovación en la enseñanza musical a nivel superior. Educación musical universitaria: Filosofía y estrategias curriculares*. Barcelona: Graó.
- González, Jorge (2007). Internacionalización de la educación superior. *Revista Universidades*, 33, pp. 3-10.

- Hemsey, Violeta (2000). La educación musical en el siglo XX. Conferencia en Primer Seminario Argentino sobre "El Modelo Artístico en la Educación Musical" - (FLADEM-AR) - Buenos Aires, 6 de junio de 2000. *Revista Musical Chilena*, 201, pp. 74-81
- Hernández, Magaly; Bueno, Concepción; González, Tomás, & López, Mayra (2006). Estrategias de aprendizaje-enseñanza e inteligencias múltiples: ¿Aprendemos todos igual? *Humanidades Médicas*, 6 (1), pp. 12-22.
- Hernández Sampieri, Roberto (2014). *Metodología de la investigación*. 6^a edición. México: McGraw-Hill / Interamericana editores.
- Herrán, A. & Paredes, J. (2012). *Promover el cambio pedagógico en la universidad*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Johansson, A. W., & Lindhult, E. (2008). Emancipation or workability? Critical versus pragmatic scientific orientation in action research. *Action Research*, 6(1), pp. 95-115.
- Jorquera Jaramillo, María Cecilia (2010). Modelos didácticos en la enseñanza musical: el caso de la escuela española. *Revista Musical Chilena*, 214, pp. 52-74.
- Kirk, Jerome & Miller, Marc (1986). *Reliability and Validity in Qualitative Research*. Londres: SAGE Publications, Inc.
- Latorre, Antonio (2008). *La investigación – acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Lévi-Strauss, Claude (2005). *Tristes Tropiques*. París: Plon.
- López, Rocío; Martínez, José & Vázquez, Elvia (2016). Aplicación de estrategias de aprendizaje para disminuir los índices de reprobación de los estudiantes del Instituto Tecnológico de Durango. *Revista ReDI*, 1, pp. 43-53.

- López Sancho, José (2003). *La naturaleza del conocimiento: clave para entender el proceso de aprendizaje*. Madrid. Editorial CCS.
- López Segrera, Francisco (2008). Tendencias de la educación superior en el mundo y en América Latina y el Caribe. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*. 13(2), pp. 267-291.
- Manrique P, Helia Lizette (2003). Gestión del nuevo milenio y programación neurolingüística (PNL). *Innovar*, 13(22), pp. 179-186.
- Martínez, María Cecilia (2014). Reflexiones en torno a la Investigación-Acción educativa CPU-e. *Revista de Investigación Educativa*, 18, pp. 58-86.
- Martínez Ulloa, Jorge (2010). La obra de arte musical: hacia una ontología de la música. Universidad de Chile. *Revista Musical Chilena*, 213, pp. 116-135.
- Mollis, Marcela (2014). Administrar la crisis de la educación pública y evaluar la calidad universitaria en América Latina: dos caras de la misma reforma educativa. *Revista de la Educación Superior*, 43(169), pp. 25-45.
- Moncada Cerón, Jesús Salvador (2011). La Internacionalización de la Educación Superior, factor clave para fortalecer la calidad educativa y mejorar las condiciones de vida de la sociedad. *Revista Xihmai*, 6(12), pp. 22-27.
- Montes de Oca, Nancy & Machado, Evelio (2016). Estrategias docentes y métodos de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior. *Revista de Humanidades Médicas*, 3, pp. 475-488.
- Muñoz Medina, Alcides (2011). Universidad – Empresa - Estado. *Revista Universidad de la Salle (Bogotá)*. 56, pp. 77-86.

- Muñoz, Luis (2005). El referente de la internacionalización y sus inherencias para la educación superior pública. *Revista de Educación*, 29(2), pp. 11-33.
- Murillo, Adolf (2007). La clase de composición colectiva. Las TIC como recurso para la composición. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 39, pp. 46-57.
- Navarro Ugalde, Claudia (2007). Música, una puerta al aprendizaje. *CienciaUAT*, 2(2), pp. 34-39
- Negrín Reyes, Daniel Emerio (2015). Internacionalización de la educación superior: las relaciones internacionales académicas en la Universidad de Ciencias Médicas de Pinar del Río. *Revista de Ciencias Médicas de Pinar del Río*, 19(5), pp. 911-925.
- Newton, P., & Burgess, D. (2008). Exploring Types of Educational Action Research: Implications for Research Validity. *International Journal of Qualitative Methods*, 7(4), pp. 18-30.
- Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe OREALC / UNESCO (2005). *Experiencias de formación docente utilizando tecnologías de información y comunicación*. Santiago, Chile: Red Docente de América Latina y el Caribe.
- Orjuela Rojas, Juan Manuel (2011). Efecto ansiolítico de la musicoterapia: aspectos neurobiológicos y cognoscitivos del procesamiento musical. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 40 (4), pp. 748-159
- Ospina, Milton y Sanabria, Pedro (2010). Un enfoque de mercadeo de servicios educativos para la gestión de las organizaciones de educación superior en Colombia: El modelo MIGME. *Revista Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión*, 18(2), pp. 107-136

- Padilla Arias, Alberto; Rosique Cañas, José Antonio (2009). El Proceso de Bolonia: hacia la creación del Espacio Común Europeo de Educación Superior. *Reencuentro*, 54, pp. 37-51.
- Pérez Rodríguez, Yudith & Coutín Domínguez, Adrián (2005). La gestión del conocimiento: un nuevo enfoque en la gestión empresarial. *ACIMED* [Internet]. 13(6): Recuperado en 26 de febrero de 2018 de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352005000600004&lng=es.
- Pires Sueli & Lemaitre María José (2003). *Sistema de acreditación y evaluación de la educación superior en América Latina el Caribe*. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Recuperado 21 de febrero de 2018 de www.iesalc.unesco.org.ve/dmdocuments/.../Libro_TENDENCIAS_espanol.pdf
- Ramírez Salazar, María del Pilar & García Valderramam Manuel (2010). La Alianza Universidad – Empresa - Estado: una estrategia para promover innovación. *Revista EAN*, 68, pp. 112-133.
- Ramírez, René (2013). *Tercera ola de transformación de la educación superior en Ecuador: Hacia la constitucionalización de la sociedad del buen vivir*. S.c.: S.e.
- Rentería Pedraza, Víctor (2015). Panorama socioeconómico de la migración internacional originada en América Latina y el Caribe: estado de la cuestión. *Acta universitaria*, 25(2), pp. 40-50.
- Reyes, Eduardo (2011) Universidad y empresa acercamientos y diferencias. *Revista de la Universidad de La Salle (Bogotá)*. 56, pp. 33-63.
- Rivera, Lucia; Fernández, Katiuska; Guzmán, Francisco & Eduardo, Jesús (2017). La aceptación de las TIC por el profesorado universitario:

- Conocimiento, actitud y practicidad. *Revista electrónica Educare*, 21 (3), pp. 99-116.
- Rodríguez S, Zeneida J, & Guzmán de Castro, Belkys (2012). Competencias en el uso de las TIC en profesores de la especialidad educación musical del Instituto Pedagógico José Manuel Siso Martínez. *Revista de Investigación*, 36(76), pp. 35-56.
- Rodríguez, Carolina (2005). La educación superior frente a los acuerdos de libre comercio: Retos y oportunidades. *Oasis*, 10, pp. 321-331.
- Rodríguez, María & Ricardo, Louremy (2007). El método holístico para el proceso de enseñanzas- aprendizajes de geometría en arquitectos de la escuela cubana. *Revista latinoamericana de investigación en matemática educativa*, 3, pp. 421-462.
- Ruiz Bolívar, Carlos (2011). La investigación cualitativa en educación: crítica y prospectiva. *Télématique*, 10(1,) pp. 28-50.
- Ruiz González, María de los Ángeles; Font Graupera, Elena, & Lazcano Herrera, Carlos (2015). El impacto de los intangibles en la economía del conocimiento. *Economía y Desarrollo*, 155(2), pp. 119-132.
- Salas Durazo, Iván Alejandro (2013). La acreditación de la calidad educativa y la percepción de su impacto en la gestión académica: el caso de una institución del sector no universitario en México. *Calidad en la educación*, 38, pp. 305-333.
- Sander, Paul (2005). La investigación sobre nuestros alumnos, en pro de una mayor eficacia en la enseñanza universitaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 3 (1), pp. 113-130.
- Sebastián, H. E., & Martín, B. (2007). *Educación y sociedad global: Demandas y aportaciones*. Alcalá de Henares (Madrid): Universidad de Alcalá.

- Segovia, Nuria (2006). *Aplicación de las TIC a la docencia: Usos prácticos de las NNTT en el proceso de enseñanza aprendizaje*. Vigo: Ideas propias.
- Segrera, Francisco (2010). Tendencias de la educación superior en el mundo y en América Latina y el Caribe. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*. 13(1), pp. 44-49.
- Segrera, Francisco (2018). *Globalización y educación superior en América Latina y el Caribe: la universidad como agente de transformación social*. Recuperado en 26 de febrero de 2018: <https://www.researchgate.net/publication/44723387>
- Seijo Echevarría Blanca María, Iglesias Morel Norma, Hernández González Mercedes, Hidalgo García Carmen Rosa (2010). Métodos y formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sus potencialidades educativas. *Revista de Humanidades Médicas*, 10(2). Recuperado en 26 de febrero de 2018 de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202010000200009&lng=es.
- Silva Ruiz, José (2013). La educación superior desde la teoría de los bienes públicos: ¿con o sin ánimo de lucro? *Revista Sophia*, 9, pp. 129-146.
- Simancas, Nelson & Ordoñez, Karina (2017). *Actualización del software musical como innovación pedagógica para la enseñanza de música en los estudiantes de 5to, 6to y 7mo de la Escuela Fiscal mixta 24 de mayo de la parroquia el Valle, Cantón Loja, Provincia Loja*. Universidad Técnica de Manabí. Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la educación. Escuela de Pedagogía Musical. Investigación de titulación. Recuperado en 26 de febrero de 2018 de: <http://repositorio.utm.edu.ec>. Portoviejo, Manabí, Ecuador

- Soto Arango, Diana Elvira & Forero Romero, Aracely (2016). La Universidad Latinoamericana y del Caribe en los desafíos del Siglo XXI. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 18(26), pp. 279-309.
- Stiglitz, Joseph E. (2002). *El Malestar en la Globalización*. Madrid: Santillana.
- Tamayo y Tamayo, Mario (2007). *El Proceso de la Investigación Científica*. 4ª ed. México: Editorial Limusa.
- Temprano Sánchez, A. (2007). Creación de contextos educativos integrando las TIC en el aula de música. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 39, pp. 90-98.
- Tunnermann, Bernheim (1996). *La educación superior en el umbral del siglo XXI*. París: Unesco.
- Tucker, J (ed.) (2007). *Better Practice in music education. Building Effective Teaching through Educational Research*, Volumen II. Baltimore: Maryland State Department of Education.
- UNESCO - Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (2005). *Formación docente y las tecnologías de información y comunicación: Estudios de casos en Bolivia, Chile, Colombia, Ecuador, México, Panamá, Paraguay y Perú*. Santiago: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. OREALC / UNESCO Santiago.
- UNESCO (1995). *Documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior publicado por la UNESCO en 1995*. Recuperado 21 de febrero de 2018 de: <http://www.unesco.org/education/educprog/wche/havdecs.html>

- UNESCO (1998). *La educación superior en el S.XXI: visión y acción. Documento de trabajo. 1998. Conferencia mundial sobre la Educación Superior. 9 de octubre de 1998, París*. Recuperado 21 de febrero de 2018 de: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- UNESCO (2009). *Conferencia Mundial sobre Educación Superior. 2009. Las Nuevas Dinámicas de la Educación Superior y de la Investigación para el Cambio Social y el Desarrollo (París: UNESCO, 5-8 de julio de 2009)*. Recuperado 22 de febrero de 2018 de www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf
- UNESCO (2018). *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe 2018*. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. París: UNC. Recuperado 22 de febrero de 2018 de <http://www.iesalc.unesco.org.ve>.
- Van Ginkel, A. & Rodríguez, H (2006). Retos institucionales y políticos de la acreditación en el ámbito internacional. En *Global University Network for Innovation. La educación superior en el mundo. Acreditación para la garantía de la calidad: ¿Qué está en juego?* (pp. 37-57). Madrid: GUNI.
- Vázquez del Mercado, Marcelle Bruce (2009). Globalización y educación superior en México. *Revista Reencuentro*, 54, pp. 83-90.
- Velásquez, Bertha; Remolina, Nahyrrar & Calle, María (2009). El cerebro que aprende. *Tabula Rasa (Bogotá)*. 11, pp. 329-347.
- Velazco, Jorge (1975). Ontología musical. *Revista de la Universidad Autónoma de México*. 30(2). Disponible en www.revistadelauniversidad-historico.unam.mx/historico/10382.pdf

- Ventosa Pérez, V. (2016). *Manual de técnicas de participación y desarrollo grupal*. Madrid: Pirámide.
- Vivanco, M. S. (2003). La investigación educativa. Una reflexión crítica. *Educere*, 6(21), pp.73-81.
- Zelaya. Marisa (2010). Políticas de educación superior: la expansión de la educación superior en el contexto internacional y nacional. *Pro-Posições (Campinas)*. 23(68), pp. 179-194.